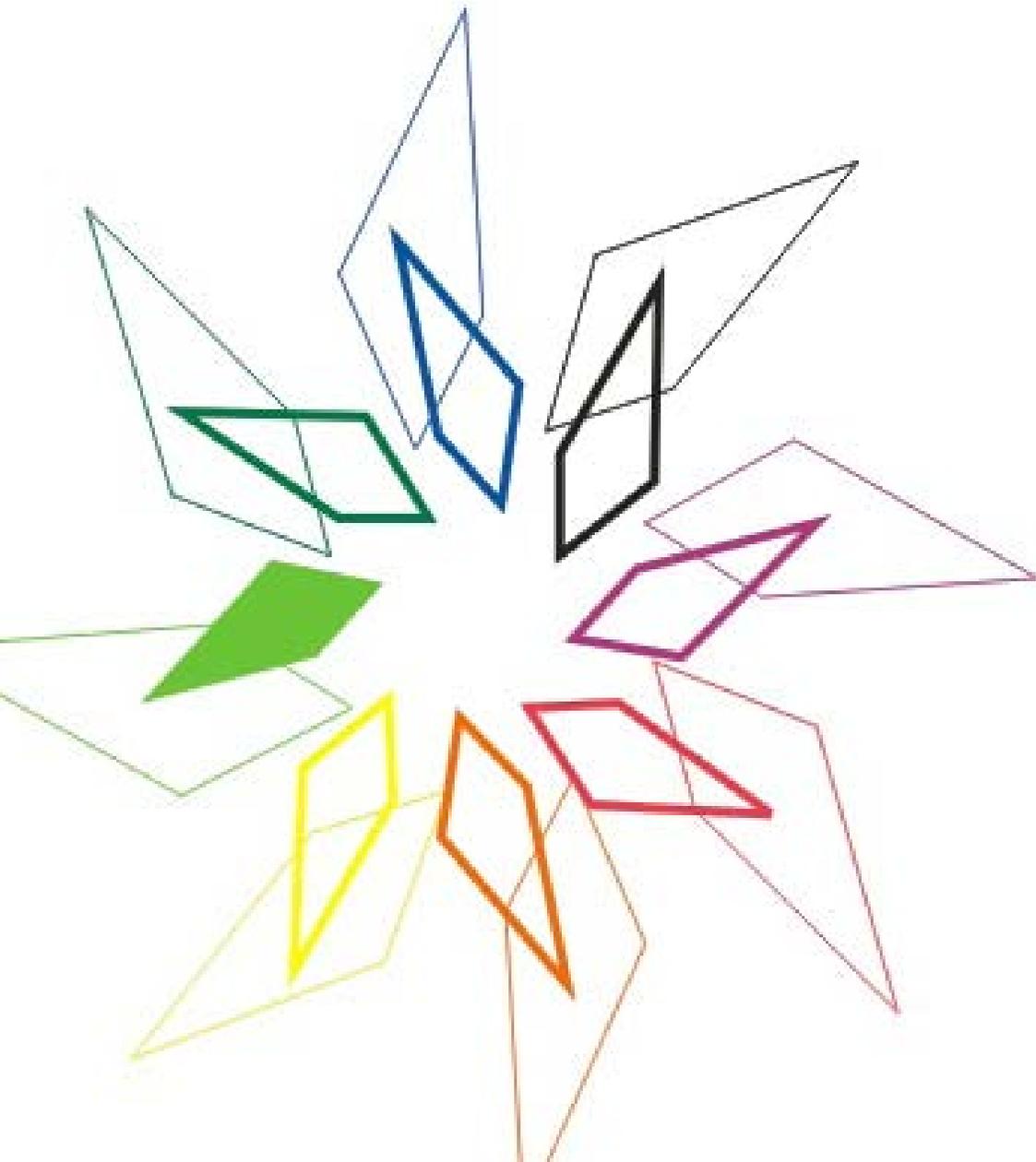


Educação e Trabalho



Publicação quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, ofertados na modalidade Profissional, do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia. Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



plupais
revista multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO Reitor	TÂNIA MARIA HETKOWSKI Pró-Reitora de de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
MARCELO DUARTE DANTAS D ÁVILA Vice-reitora	MARCEA ANDRADE SALES Editora Científica
Editora Científica Marcea Andrade Sales	Equipe Editorial Darlane Pereira Bonfim das Mercês Gilvania Clemente Viana Tatiana Dias Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alex Braga Universidade Federal do Espírito Santo	Maria da Saete Barboza de Farias Universidade Federal da Paraíba
Ana Maria Calil Universidade de Taubaté	Maria de Fátima Gomes da Silva Universidade Estadual de Pernambuco
Ana Silvia Moço Aparicio Universidade Municipal de São Caetano do Sul	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
André Ricardo Magalhães Universidade do Estado da Bahia	Nilma Soares Universidade Federal de Minas Gerais
Celi Corrêa Neres Universidade Federal Mato Grosso do Sul	Nilma I. Spigolon Universidade Estadual de Campinas
Elisa Maria Dalla-Bona Universidade Federal do Paraná	Patrícia Lessa Santos Costa Universidade do Estado da Bahia
Emília Peixoto Universidade Estadual de Santa Cruz	Lucio Hammes Universidade Federal do Pampa
Jason Ferreira Mafra Universidade Nove de Julho	Roseli Gomes Brito de Sá Universidade Federal da Bahia
Juracy Machado Pacífico Universidade Federal de Roraima	Siderly do Carmo Dahle de Almeida Centro Universitário Internacional Uninter
Márcea Andrade Sales Universidade do Estado da Bahia	Viviane Klaus Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Marcos Tanure Sanabio Universidade Federal de Juiz de Fora	

CONSELHO EDITORIAL - INTERNACIONAL

Fernando Juan Garcia Masip Universidade Autónoma Metropolitana - Xochimilco/México	Antonio Marques Moreira Universidade de Coimbra/Portugal
Francisco Armas Quintá Universidade de Santiago de Compostela/Espanha	Cristhian Esteban Universidad de Chile/Chile
Victor Amar Rodriguez UCL/Londres	David Mallows UCL/Londres
Xosé Carlos Macia Arce Universitat Autonoma de Barcelona/Espanha	Joan Pages Blanch Universitat Autonoma de Barcelona/Espanha
José Pedro Amorim Universidade de Santiago de Compostela/Espanha	José Pedro Amorim Universidade do Porto/Portugal

ISSN 2177-5060

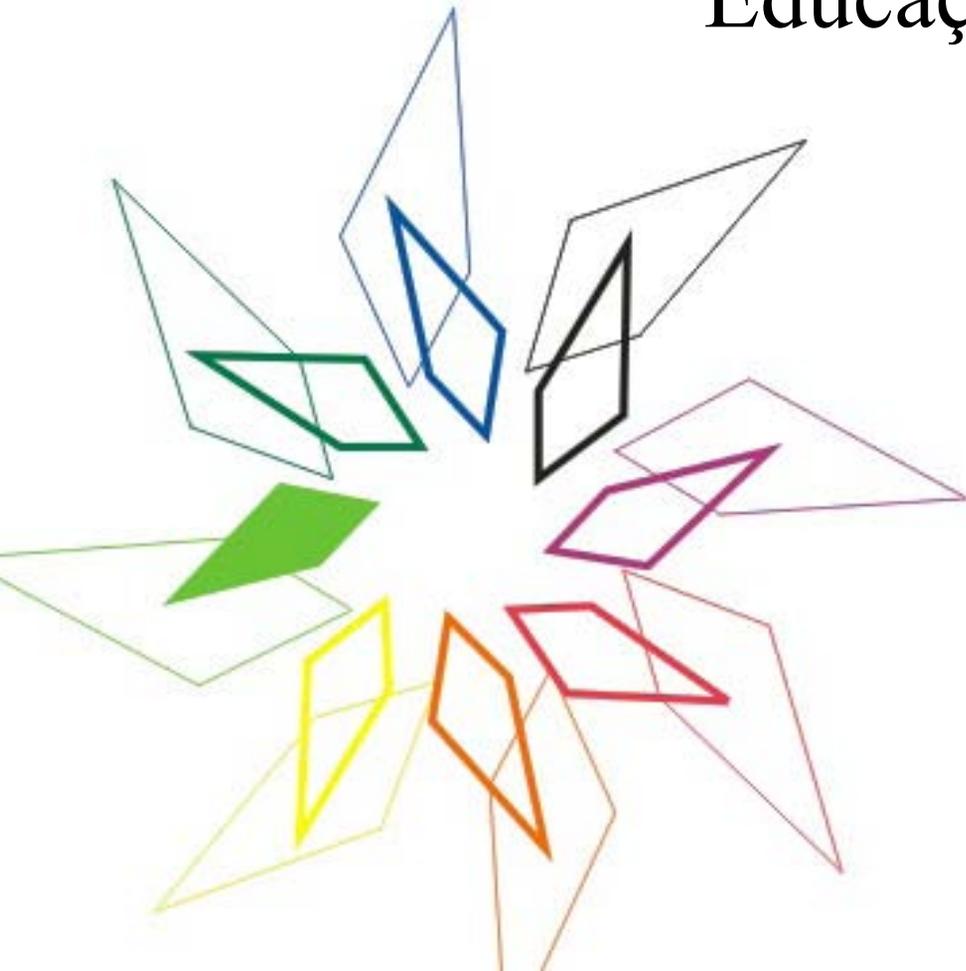
ISSN 2447-9373



plurais
revista multidisciplinar

Salvador, v.4 n.3 p.1-198 set./dez. 2019

Educação e Trabalho





© PLURAI S Revista Multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

www.uneb.br / revistaplurais@gmail.com

Capa

Angela Garcia Rosa

Projeto gráfico

Revista Plurais

Diagramação e Editoração

Gilvania Clemente Viana

Marcea Andrade Sales

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e
Tecnologias Aplicadas a Educação, 2018.

Vol. 4, n.3, set/dez., 2019.

Quadrimestral

ISSN: 2177-5060 (versão impressa)

ISSN: 2477-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Educação (pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação.

CDD: 370

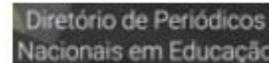
Revista vinculada a:



Diadorim



Google Scholar



Sumário

Dossiê Temático

TRABAJO Y EDUCACIÓN EN LA SEGURIDAD SOCIETAL Luis Holder e Víctor Theoktisto	09
A PEDAGOGIA POLÍTICA RENOVADA DO ESTADO BRASILEIRO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONFORMAÇÃO SOCIAL DE JOVENS DE BAIXA RENDA José dos Santos Souza	36
EDUCAÇÃO E IDEALISMO “Eu Amo Minha Tarefa como Educador/a!!!” Ivo Tonet	54
PROEJA NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: o Programa de Atendimento para Jovens, Adultos e Trabalhadores e o Currículo Integrado Ana Carolina Santos Carneiro, Carla Liane Nascimento dos Santos e Patrícia Lessa Santos Costa	72
POLÍTICAS DE GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: uma análise das matrículas no Censo Escolar/INEP e a sua relação com os programas Brasil Profissionalizado e Pronatec Celia Tanajura Machado e Liliana Soares Ferreira	93

Estudos/Ensaio

FORMAÇÃO HUMANA E RACIONALIDADE SUBSTANTIVA: resistência à formação instrumental Élido Santiago da Silva e Gilmar Pereira da Silva	115
A INTERIORIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A PROBLEMÁTICA DA MANUTENÇÃO E FIXAÇÃO DOS SERVIDORES EM CAMPUS DO INTERIOR Biagio Mauricio Avena e Ricardo dos Santos Andrade	132
KARL MARX: Educação Tecnológica/Politécnica e a atualidade das suas reflexões Anthone Mateus Magalhães Afonso e Wania Regina Coutinho Gonzalez	149
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E FORMAÇÃO: algumas reflexões Marcelo Faria e Giovana Crisina Zen	170

Relato de Pesquisa

SOCIOEDUCAÇÃO E LIBERDADE ASSISTIDA: um estudo de caso sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos Janaina Araújo Veras Teles e Darliane Silva do Amaral	187
--	-----

Summary

Thematic Dossier

LABOUR AND EDUCATION IN SOCIAL SECURITY Luis Holder e Víctor Theoktisto	09
THE RENEWED POLICY PEDAGOGY OF THE BRAZILIAN STATE FOR VOCATIONAL TRAINING AND SOCIAL CONFORMING OF LOW-YOUTH YOUNG PEOPLE José dos Santos Souza	36
EDUCATION AND IDEALISMO “I Love my Task as Educator” Ivo Tonet	54
PROEJA IN THE PUBLIC POLICY PERSPECTIVE: the Care Program for Youth, Adults and Workers and the Integrated Curriculum Ana Carolina Santos Carneiro, Carla Liane Nascimento dos Santos e Patrícia Lessa Santos Costa	72
POLICIES FOR THE MANAGEMENT AND FINANCING OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL: an analysis of enrollments in the School Census/INEP and their relationship to the Brasil Profissionalizado and Pronatec programs Celia Tanajura Machado e Liliana Soares Ferreira	93

Estudos/Ensaios

HUMAN FORMATION AND SUBSTANTIVE RATIONALITY: the resistance to instrumental education Élido Santiago da Silva e Gilmar Pereira da Silva	115
INTERIORIZATION OF THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL EDUCATION AND THE PROBLEM OF MAINTAINING AND FIXING INTERNAL CAMPUS SERVERS Biagio Mauricio Avena e Ricardo dos Santos Andrade	132
KARL MARX: Technological / Polytechnic Education and the currentity of his reflections Anthone Mateus Magalhães Afonso e Wania Regina Coutinho Gonzalez	149
EDUCATION, SCIENCE E TEACHER FORMATION: some reflections Marcelo Faria e Giovana Crisina Zen	172

Relato de Pesquisa

SOCIOEDUCATION AND THE PARTNER-EDUCATIVE MEASURE IN OPENED WAY: a case study on the service of coexistence and strengthening of bond Janaina Araújo Veras Teles e Darliane Silva do Amaral	187
--	-----

Resumen

Dossie Temático

TRABAJO Y EDUCACIÓN EN LA SEGURIDAD SOCIETAL Luis Holder e Víctor Theoktisto	09
LA PEDAGOGÍA DE POLÍTICA RENOVADA DEL ESTADO BRASILEÑO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA CONFORMIDAD SOCIAL DE LOS JÓVENES BAJOS José dos Santos Souza	36
EDUCACIÓN Y IDEALISMO “Me encanta mi tarea como educador” Ivo Tonet	54
PROEJA EN LA PERSPECTIVA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: el Programa de Servicio para Jóvenes, Adultos y Trabajadores y el Currículo Integrado Ana Carolina Santos Carneiro, Carla Liane Nascimento dos Santos e Patrícia Lessa Santos Costa	72
POLÍTICAS PARA LA GESTIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN BRASIL: un análisis de las matrículas en el Censo Escolar/INEP y su relación con los programas Brasil Profissionalizado y Pronatec Celia Tanajura Machado e Liliana Soares Ferreira	93

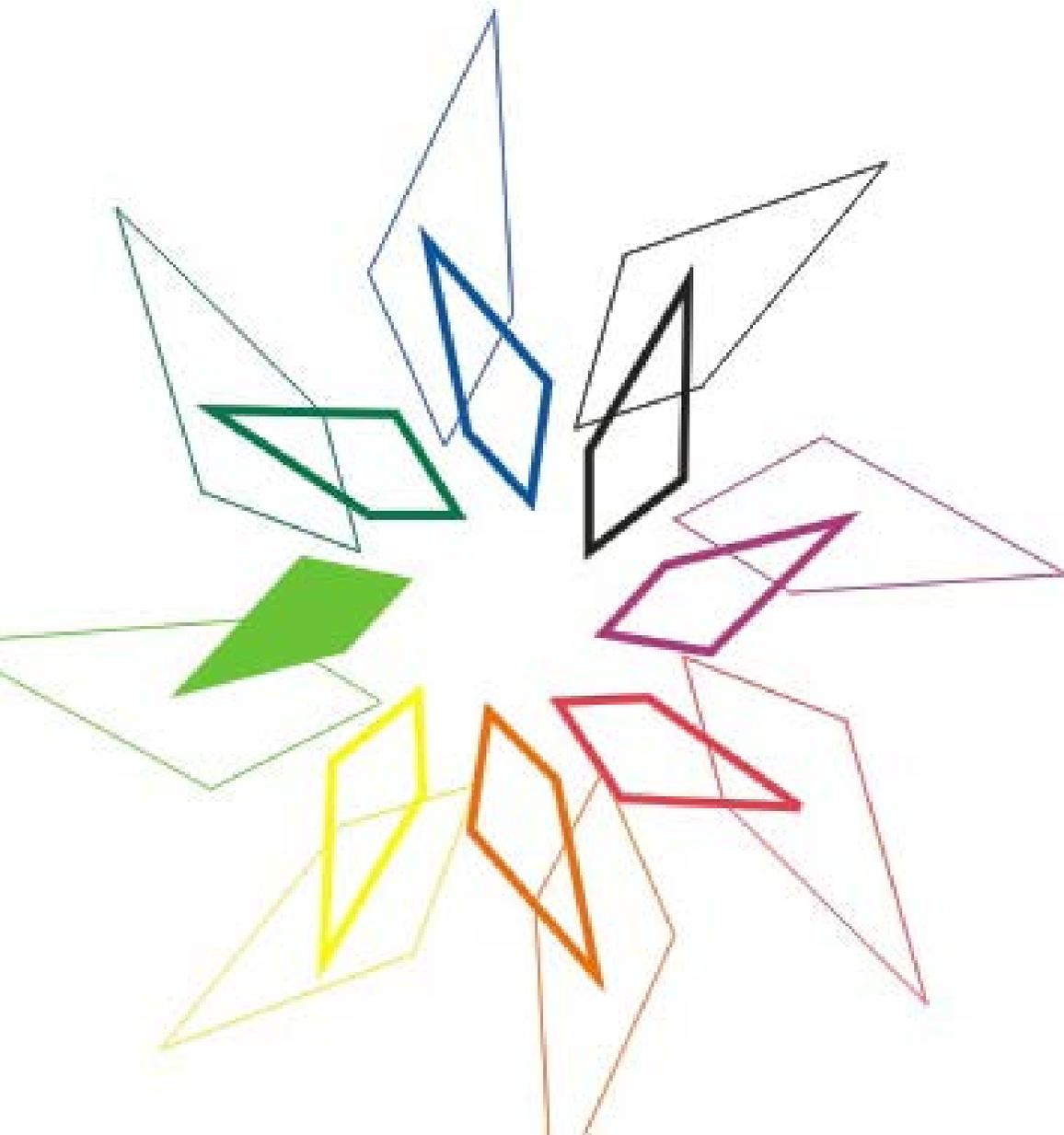
Estudos/Ensaio

FORMACIÓN HUMANA Y RACIONALIDAD SUSTANTIVA: resistencia a la formación instrumenta Élido Santiago da Silva e Gilmar Pereira da Silva	115
LA INTERIORIZACIÓN DE LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y LA PROBLEMATICA DE MANTENIMIENTO Y FIJACION DE SERVIDORES EN UN CAMPUS DEL INTERIOR Biagio Mauricio Avena e Ricardo dos Santos Andrade	132
KARL MARX: Educação Tecnológica/Politécnica e a atualidade das suas reflexões Anthone Mateus Magalhães Afonso e Wania Regina Coutinho Gonzalez	149
EDUCACIÓN, CIENCIA Y FORMACIÓN: algunas reflexiones Marcelo Faria e Giovana Crisina Zen	170

Relato de Pesquisa

LIBERTAD ASISTIDA: un estudio de caso sobre el servicio de convivencia y fortalecimiento de vínculos Janaina Araújo Veras Teles e Darliane Silva do Amaral	187
--	-----

Dossiê Temático



TRABAJO Y EDUCACIÓN EN LA SEGURIDAD SOCIETAL

LUIS HOLDER

Universidad Simón Bolívar. Vicerrectorado Académico. ORCID: 0000-0001-6208-9272.
E-mails: luisholder@usb.ve; luisholder@hotmail.com

VÍCTOR THEOKTISTO

Universidad Simón Bolívar. Departamento de Computación y Tecnologías de la Información.
ORCID: 0000-0002-8045-4197. E-mail: vtheok@usb.ve



TRABAJO Y EDUCACIÓN EN LA SEGURIDAD SOCIETAL

La interrelación entre trabajo, educación y seguridad societal es un objeto de estudio e investigación con novedad original, que es investigado bajo el enfoque heurístico del modelo emergente de cuádruple hélice para la innovación en el dominio del ciberespacio; teniendo como actores a la sociedad civil, a los pueblos con su poder creador, a las instituciones de educación universitaria, a los gobiernos o administraciones de los Estados-nación, y a los sectores de la economía real y de la economía especulativa globalizante. Este artículo es un reporte preliminar de investigación, que presenta el estado del arte del trabajo y la educación como procesos categoriales que, objetiva o subjetivamente, impactan a la seguridad societal, y tienen efectos en la seguridad de los Estados-nación y la Paz internacional.

Palabras Chave: Seguridad Societal. Educación. Trabajo. Cuádruple Hélice. Paz. Ciberespacio.

LABOUR AND EDUCATION IN SOCIAL SECURITY

The relationships among education, labour and societal security is an object of study and research with original novelty, which has been investigated under the heuristic approach of the emerging quadruple helix model for innovation in the cyberspace domain; having as actors the civil society, the people with their creative power, the institutions of university education, the governments or administrations of the nation-states, and the sectors of the real economy and the globalizing speculative economy. This article is a preliminary research report, publishing the state of the art for labour and education as categorical processes that objectively or subjectively impact on societal security, and has effects on the security of nation-states and international peace.

Keywords: Societal Security. Education. Labour. Quadruple Helix. Peace. Cyberspace.

TRABALHO E EDUCAÇÃO EM SEGURIDADE SOCIAL

A inter-relação entre trabalho, educação e seguridade social é um objeto de estudo e pesquisa original, investigada sob a abordagem heurística emergente do modelo de hélice quádrupla para inovação no domínio do ciberespacio; tendo como atores a sociedade civil, os povos com seu poder criativo, as instituições de ensino universitário, os governos ou administrações dos Estados-nação e os setores da economia real e da economia especulativa globalizada. Este artigo é um relatório de pesquisa preliminar, que apresenta o estado da arte do trabalho e da educação como processos categóricos que impactam, objetiva ou subjetivamente, a seguridade social, e têm efeitos na segurança dos Estados-nação e na paz internacional.

Palavras Chave: Seguridade Social. Educação. Trabalho. Quadruplo Hélice. Paz. Ciberespacio.



TRABAJO Y EDUCACIÓN EN LA SEGURIDAD SOCIETAL

Introducción

A mediados de la década de los años ochenta del siglo XX se funda el Copenhague Peace Research Institute (COPRI), como institución de investigación multidisciplinaria en las disciplinas de Paz y Seguridad, adscrito al Parlamento de Dinamarca. En Enero de 2003, COPRI fue transformado en el Instituto Danés de Estudios Internacionales. Barry Buzan, académico fundador del COPRI y Profesor Emérito de la Universidad de Copenhague, con una metodología y enfoque emergente se planteó la hipótesis de que la seguridad en el marco de la teoría de las relaciones internacionales, trasciende al Estado-nación. El hallazgo de investigación y lo que comprobó Buzan, fue que en adición a los ámbitos tradicionales como lo son el político, económico, militar y social; es posible identificar y debidamente caracterizar a otros dos ámbitos de singular significación, como lo son, el ambiental y el societal [BUZAN, 1983].

En este artículo, orientaremos la argumentación de los resultados de la investigación hacia el factor o ámbito societal y la seguridad asociada, es decir, el objeto de estudio central será la seguridad societal. Es conocido que la supervivencia del Estado-nación se correlaciona con la categoría soberanía, mientras que para el aspecto societal se preserva la identidad como esencial a la seguridad. En sentido de negación, una situación de inseguridad societal se da cuando un grupo social significativo ve su identidad y cultura amenazadas. “Cuando se habla de seguridad societal, se tocan aspectos relacionados con la identidad de un pueblo como lo son la lengua, la cultura, la religión o la nacionalidad. En otras palabras, cuando un pueblo tiene en riesgo su cultura, sus instituciones y estilo de vida, tiene también amenazada su seguridad.” [GONZÁLEZ, 2016].

El vocablo societal fue asimilado al idioma castellano como un anglicismo. En la versión más reciente del diccionario Collins, la palabra Societal es un adjetivo que significa todo lo “*relating to society or to the way society is organized*” (“relacionado a la sociedad o al modo como la sociedad está organizada”), con dos acepciones que se vinculan con “*societal changes*” (cambios societales) y “*societal norms*” (normas societales). En el diccionario Oxford se amplían las acepciones a “*complex structure*” (estructura compleja), “*cultural context*” (contexto cultural) y “*values*” (valores). Niklas Luhmann [RODRÍGUEZ, 1990], sociólogo alemán, propuso una distinción entre sistemas sociales y sistemas societales: “Con el término societal se hace referencia a la sociedad. Un sistema societal es una sociedad, en tanto sistema de tipo propio. Un



sistema social, en cambio, es un sistema que puede ser una sociedad, una organización o una interacción.” Los que defienden el uso de societal en español o en francés, consideran que con este adjetivo se alude exclusivamente a la sociedad humana. Lo societal es un constructo que en esencia implica sociedad; sus estructuras, sistemas, instituciones y organizaciones. Incluye además, el accionar del ser humano, como “constructor social de la realidad”. Actúa como un eje transversal para las diferentes disciplinas y ciencias de la sociedad. Aborda la evolución de los aportes del ser humano en sociedad, en los determinísticos tiempos históricos primitivos, tradicionales y en los modos de la modernidad o posmodernidad. En castellano existe el adjetivo societario: “Relativo a las asociaciones, especialmente a las obreras” [ESTECHE DE FERNÁNDEZ, 2014], y también para las sociedades empresariales o mercantiles.

La “Seguridad Societal”, se propone para tratar los nuevos problemas de los grupos sociales y conflictos al interno o con el entorno, los cuales tienen una identidad determinada y que ven amenazada, en riesgo, peligro o vulnerabilidad su existencia, como consecuencia de factores o agentes con intereses antagónicos entre grupos o comunidades que territorialmente pueden o no compartir recursos, pero le dan preeminencia a lo axiológico en los contextos cultural, social, ambiental y étnico; que superan aquellos principios y valores instituidos por los Estados-nación formalmente constituidos. En esa manera, surgirán nuevos problemas o conflictos que ameritan ampliar los enfoques, métodos y categorías de análisis. Con cierta similitud a la seguridad humana, aspectos de la seguridad societal remiten, por un lado, a la seguridad contra amenazas crónicas como el hambre, las enfermedades y la falta de libertades individuales; por otro, a la protección contra alteraciones súbitas y dolorosas del *modus vivendi* cotidiano en los planos familiar, laboral y/o comunitario; aunque las categorías más pertinentes sean seguridad económica, seguridad alimentaria, seguridad en materia de salud, seguridad ambiental, seguridad política y seguridad ciudadana.

El contexto para el estudio de la seguridad societal se sitúa en los ámbitos nacional e internacional, con la impronta de corrientes de pensamiento e ideologías que deben considerar la dinámica de los movimientos sociales y la globalización soportada en las nuevas formas de comunicación y procesamiento de información, al igual que en dominios de relaciones cooperativas o antagónicas como lo constituye en la actualidad el ciberespacio, que abre virtualmente fronteras, y en lo concreto crea un imaginario colectivo en los pueblos que incentiva el proceso de migraciones. Concomitante a las seguridades en lo nacional e internacional, la seguridad societal es impactada por las que conocemos como redes sociales y en consecuencia la ciberseguridad, será inexorablemente de interés para proveer tranquilidad a las comunidades virtuales. En otro orden de ideas, se reconoce la seguridad de los pueblos [SECRETARÍA DE SEGURIDAD MULTIDIMENSIONAL DE LA OEA, 2005], como se la asimiló en la Secretaría



de Seguridad Multidimensional de la Organización de Estados Americanos, considerando que por el principio de la soberanía popular, la seguridad de los pueblos es equiparable a la tradicional seguridad de los Estados, por lo cual esta última se debería armonizar y contribuir con la materialización objetiva de la seguridad de los pueblos, especialmente aquellos de naturaleza aborígen e indígenas de América Latina y el Caribe.

El nacionalismo y las presiones en la delimitación de las fronteras entre los territorios de los Estados, son causas de tensión entre los grupos de seres humanos, especialmente aquellos de diversos orígenes étnicos y nacionalidades. La seguridad societal también está estrechamente relacionada con la “seguridad social” del campo de las relaciones de trabajo o laborales; como producto de las amenazas desde los ámbitos sociopolíticos y socioeconómicos por discriminaciones, la delincuencia, las drogas y el terrorismo; o por vulnerabilidades como el analfabetismo, las enfermedades, la pobreza y salarios misérrimos o condiciones de esclavitud. La seguridad societal también puede verse amenazada por problemas internacionales o por las amenazas tradicionales de la seguridad nacional o de la Seguridad del Estado-nación. Si se aprecia un grado de inseguridad en lo societal de forma objetiva o subjetiva, procede entonces planificar contramedidas para mitigar amenazas o anular agresiones, para resarcir la identidad y valores culturales del colectivo o comunidad.

Los prolíficos aportes del COPRI, mejor conocida como la Escuela de Copenhague de Complejos Regionales de Seguridad, y en este siglo XXI se ha bautizado como la Escuela de Seguridad de Europa en virtud a que ya se considera parte de la doctrina de los Estados que se agrupan en la OTAN o NATO [MOLLER, 2000]; motivado quizás por la idiosincrasia especialmente de los países europeos ubicados en la región de Escandinavia y en el mar Báltico, en favor de la Paz Internacional, como históricamente lo han demostrado esas sociedades; adoptaron el paradigma de la seguridad societal. En ese sentido, desde comienzos de este siglo se ha estado fortaleciendo la cooperación multilateral de Noruega, Suecia, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia, Rusia y Bielorrusia; en lo concerniente a acordar una agenda en la cual se tratasen los problemas que surjan en el seno de la seguridad nacional e internacional y que puedan ser analizados y resueltos, en la perspectiva y logro de los objetivos de seguridad societal.

Esos países citados en el párrafo anterior, crearon una bitácora con el registro de las lecciones aprendidas y las mejores prácticas de la agenda en materia de seguridad societal que se intitula, “Seguridad societal en la región del mar Báltico: identificación de expertos y relevancia en las políticas públicas” [AALTOLA, 2018], y en la cual se evalúa la evolución de la noción de seguridad societal en las narrativas y estrategias nacionales, los enfoques nacionales del Estado como proveedor de seguridad y el desarrollo del enfoque integral de la seguridad, en la región del



mar Báltico. Cada vez es más relevante revisar la diversidad de enfoques nacionales de seguridad, ya que los desafíos contemporáneos y por ampliarse el espectro de seguridad, están surgiendo tanto dentro como fuera de la región, con potencial para impactar a nivel Europeo; y sistematizar aprendizajes en las mejores prácticas nórdicas, cuando se involucran a los actores sociales para garantizar la seguridad de esos Estados-nación en el plano interregional.

Las principales narrativas de seguridad societal varían en la región del mar Báltico, desde aquellos relacionados con identidades nacionales, tensiones interétnicas en los ambientes frágiles de los entornos cibernéticos, amenazas ecológicas, coyunturas de la economía, el sistema de bienestar socio-laboral, infraestructura y servicios, violencia de género; a conceptualizaciones más convencionales, relacionadas con defensa militar, protección civil y defensa psicológica. La diferencia más notable radica en los modelos altamente centralizados, como los de Bielorrusia y Rusia; a aquellos descentralizados y horizontales, como Suecia; y los modelos de co-gobierno, con una o más instancias de coordinación con la sociedad civil, como en los casos de Letonia y Estonia. Sin embargo, en la mayoría de los países señalados, el sector no gubernamental de empresas del sector agroalimentario y empresas relacionadas con infraestructuras críticas, tienen un compromiso cierto con la garantía y preservación de la seguridad societal.

En más de cuatro décadas contadas a partir del comienzo de la década de los años noventa en el pasado siglo XX, el constructo de seguridad societal generado por la Escuela de Copenhague de los Complejos Regionales de Seguridad, ha influenciado positivamente en las políticas públicas de la región báltica, con reconocimiento en la teoría y praxis concreta; y ya se considera como un paradigma consolidado, que se constituye en referente para otros enfoques de la seguridad a todos los niveles y ámbitos, a pesar de que algunos países generen también otras categorías de análisis y constructos plausibles, como seguridad de la patria en Estados Unidos, defensa total en Singapur, protección contra desastres y preparación para emergencias en Estados Unidos y seguridad humana en Japón. Venezuela ha venido desarrollando el paradigma de Defensa Integral de la Nación desde hacen aproximadamente seis décadas [MALDONADO MICHELENA, 1962].

En cuanto a la atención que ha tenido la seguridad societal en los espacios académicos, se observa que en países como Letonia y Lituania [DE ESPONA, 10], han sido de interés para algunas universidades, grupos de investigadores expertos y centros de investigación, aun cuando lentamente se ha ido incorporando a las agendas gubernamentales de esos países. A título de ejemplo, hacemos referencia a una institución que desde 2011 ha está avanzando en líneas de investigación vinculadas a la seguridad societal en la Universidad de Gotemburgo en Suecia [Centro de Investigación de Protección Urbana y Seguridad Societal, 2011]; cuya misión es facilitar, coordinar y realizar investigaciones colaborativas que contribuyan a contrarrestar,

reducir y gestionar riesgos, amenazas, inseguridades y vulnerabilidades de manera que se construya una sociedad resiliente y socialmente inclusiva.

Asimismo, como parte del ecosistema de organizaciones no gubernamentales de pensamiento estratégico (Think Tank), está el conocido internacionalmente como VICESSE en Austria [CENTRO DE VIENA PARA LA SEGURIDAD SOCIETAL, 2015], dedicado a la investigación y consultoría, en una amplia gama de problemas de seguridad en un contexto societal e histórico, para identificar problemas de seguridad y proponer soluciones novedosas a nivel local, nacional y en la Unión europea. VICESSE es miembro promotor de la SOURCE, como red académica e intelectual de excelencia para vincular actores interesados en las dimensiones societales de la investigación, el desarrollo y la sistematización de la seguridad. SOURCE la integran entre otros miembros, las siguientes organizaciones: Norwegian Defence Research Establishment (FFI), Research Centre in International at Relations (RCIR) del King's College of London y Fraunhofer Group for Defence and Security (FRAUNHOFER-GESELLSCHAFT) en Alemania.

La metódica para el diseño de investigación de la seguridad societal como objeto de estudio de los autores de este artículo, se sustenta en la heurística, enfoque a través del cual es posible con libertad en lo ideológico, pensamiento crítico, pensamiento divergente y pensamiento estratégico, con las artes y las ciencias, aproximarnos a la formulación de constructos teóricos, y aplicaciones para resolver problemas o planificar y gestionar la seguridad societal, como disciplina que debe integrarse a las políticas de seguridad de los estados Nación, para coadyuvar con la Paz internacional, y los procesos igualmente societales de Educación y Trabajo [MESSINA, 2008].

Seguridad societal y estándares

Los estándares o normas técnicas son instrumentos normativos que regulan los procesos, sistemas, bienes y servicios de las economías en los ámbitos nacionales e internacionales. De alcance internacional, existen fundamentalmente una organización para los estándares técnicos [Organización Internacional de Normalización, 2019] y otra para la normalización de las telecomunicaciones [Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2019], ambas con sus sedes en Ginebra. Esas dos instituciones han promulgado un conjunto de estándares, que son creados por comités de expertos en las diferentes áreas científico-técnicas y económicas, y que se constituyen en referentes para los Estados, que con independencia las adoptan o no, a través de sus órganos nacionales de normalización.



Para el interés de esta investigación, la seguridad societal en la interdisciplinaridad y transdisciplinaridad, se ha evidenciado que en el contexto de la institucionalidad vinculada a estándares, se ha también conceptualizado y caracterizado en una perspectiva que es menester el considerar. La acepción de la seguridad societal en el contexto de los estándares técnicos, surge cuando se actualiza y sustituye el estándar británico BS25999-2 que se venía aplicando internacionalmente desde el año 2006, por uno que elaboró el comité ISO/TC 223 “*Societal Security*” de la ISO. La razón de haber asignado como área de responsabilidad la dimensión seguridad societal al comité ISO/TC 223, fue en virtud a que el cuerpo directivo de la ISO, consideró que lo societal era medular en los procesos superación de la interrupción en las operaciones de una empresa o institución, es decir, que no se debe soslayar la cohesión y los valores de identidad del grupo con la organización en la cual laboran y desarrollan un sentido de pertenencia. El principal aporte del ISO/TC 223 “*Societal Security*” fue la producción del cuerpo normativo que se vincula a los “Sistemas Gerenciales para la Continuidad de las empresas privadas [o instituciones del sector público]”:

ISO 22300:2012 Societal Security – Terminology

ISO 22301:2012 Societal security – Management systems – Requirements

ISO 22311:2012 Societal security – Interoperability

ISO 22313:2012 Societal security – Management systems – Guidance

ISO 22315:2014 Societal security – Mass evacuation – Guidelines

ISO 22317:2015 Societal security – Management systems – Guidelines

ISO 22320:2011 Societal security – Emergency management – Requirements

ISO 22322:2015 Societal security – Emergency management – Guidelines

ISO 22324:2015 Societal security – Emergency management – Guidelines

ISO 22397:2014 Societal security – Guidelines

ISO 22398:2013 Societal security – Guidelines

ISO/TR 22312:2011 Societal security – Technological capabilities

ISO/TR 22351:2015 Societal security – Emergency management – Message structure

ISO/PAS 22399:2007 Societal security – Guideline for preparedness

El objetivo de los estándares de la serie ISO 223 es mantener una organización en funcionamiento durante y después de una interrupción, garantizando de esta forma que los productos y servicios serán entregados a los clientes puntualmente. Específicamente, el estándar ISO 22301:2012 proporciona todos los requerimientos necesarios para diseñar, implantar, Establecer, implantar, mantener y mejorar y certificar un Sistema de Gestión de Continuidad de las empresas [o instituciones del sector público]. La norma ISO 22301 incorpora lineamientos de nivel estratégico, operacional y táctico para la formulación y materialización del Sistema de Gestión de Continuidad de Negocio.

Es pertinente precisar que la aplicación del estándar está orientado al sector privado en la acepción del término “*business*”, que se traduce como negocios o empresas; pero su alcance se amplía y adapta a cualquier tipo de organización privada o institución del Estado a nivel nacional, estatal, regional, comunal, municipal y local; al igual que para las pequeña y medianas empresas, o para grandes empresas nacionales o corporaciones transnacionales. ISO 22301:2012 es una norma internacional aplicable a todo tipo de organizaciones, públicas o privadas, independientemente de su tipo, tamaño o servicio prestado. Cobra especial relevancia en organizaciones que operan en entornos de alto riesgo, donde la necesidad de continuar las actividades laborales o trabajo, es de suma importancia para el negocio, clientes y la sociedad en general.

Las organizaciones independientemente de su propiedad, sea está del Estado o de naturaleza privada, a lo largo de sus vidas empresariales o institucionales, con una determinada probabilidad se encuentran sometidas a riesgos o incertidumbres, que podrían impactar su capacidad de crecimiento y supervivencia. Es por ello que se hace necesario que en las empresas e instituciones se elaboren e instauren los respectivos Sistemas Gerenciales de Continuidad de la Empresa o Institución, para anticiparse a las amenazas, peligros y vulnerabilidades que potencien los riesgos; con el propósito de mitigar o enfrentar la ocurrencia de una perturbaciones o daño que alteren las operaciones y funcionamiento permanente, de forma que se pueda garantizar el que se pueda continuar con la ejecución de las actividades cotidianas en un porcentaje aceptable de operatividad.



Con los estándares de la serie ISO 223 es posible garantizar una efectiva planificación y programación de acciones para la continuidad de la empresa y la institución en los estamentos estratégico, operacional y táctico; permitiendo:

- a. Focalizar los procesos críticos que impactan en la misión.
- b. Fortalecer con métodos y tecnologías la capacidad de recuperación.
- c. Elevar la resiliencia sobre otros actores que compiten en el entorno.
- d. Posicionar imagen de confiabilidad ante clientes y comunidades en general.
- e. Mejorar la imagen ante las empresas de seguros y reaseguros.
- f. Estimar el impacto en la estructura de costos por incidentes e interrupciones.
- g. Proyectar la esperanza de vida de la empresa o institución y de su personal.
- h. Fortalecer la Higiene, el Ambiente y la Seguridad Laboral.
- i. Restablecer en tiempos óptimos la continuidad con métodos científico-técnicos.
- j. Educar para generar una cultura de seguridad societal corresponsable.
- k. Estimar la aversión por el riesgo de la organización.
- l. Establecer y comunicar la política de continuidad de negocio.
- m. Asignar responsabilidades y niveles de autoridad para la seguridad societal.
- n. Comprender la cultura organizacional y del entorno.
- o. Consolidar la cohesión y el liderazgo adaptativo en la organización.

Las empresas o instituciones, que obtengan certificación ISO 22301:2012 de parte del órgano regulador del Estado con competencia en Normas Técnicas (Figura 1), tienen la conformidad de la metodología y las prácticas implantadas para mantener el negocio (industria o servicio) o institución pública funcionando a pesar de condiciones adversas, minimizando el impacto de potenciales incidentes en los clientes, la comunidad, partes interesadas y en general del ecosistema socioeconómico y societal. El certificarse en ISO 22301:2012 disminuye las vulnerabilidades en cuanto a seguridad societal, potencia la gobernanza de los entes, el de las leyes y estándares, proyectando la imagen y reputación empresarial o institucional, creando un

clima de organizacional estable y de corresponsabilidad en relación al Estado, la sociedad, los trabajadores en general, proveedores, consumidores y clientes, y la ciudadanía en general.

Figura 1. Certificación ISO en Gerencia de la seguridad societal.



Fuente: Copyright © 2015 de ISO.

En 2014, la Junta de Gestión Técnica de ISO decidió fusionar ISO/TC 223 con otros comités en el área de seguridad para una mejor coordinación. El nuevo comité comenzó a funcionar desde el 1 de enero de 2015, con el nombre de COMITÉ ISO/TC 292 DE SEGURIDAD Y RESILIENCIA. En el segundo trimestre de este año 2019, el Comité ISO/TC 292 DE SEGURIDAD Y RESILIENCIA produjo el borrador del nuevo estándar ISO DIS 22301:2019 que intitulara “*Security and resilience — Business continuity management systems — Requirements*”, para reemplazar al estándar ISO 22301:2012.

En síntesis, el Comité ISO/TC 223 fue el ente de la ISO que desde su conformación en 2001 y hasta su disolución en 2014, desarrolló los estándares internacionales que sentaron las bases de la gerencia científico-técnica de la seguridad societal, es decir, la administración de recursos públicos y privados para proteger a la los entes económicos e institucionales de la sociedad; y responder a incidentes, emergencias y desastres causados por actos humanos intencionales y no intencionales, riesgos naturales y fallas técnicas. El Comité ISO/TC 223 siempre visualizó y asumió a la seguridad societal como multidisciplinaria, transdisciplinaria e interdisciplinaria; que involucra a actores de los sectores público y privado, incluidas las organizaciones sin fines de lucro.

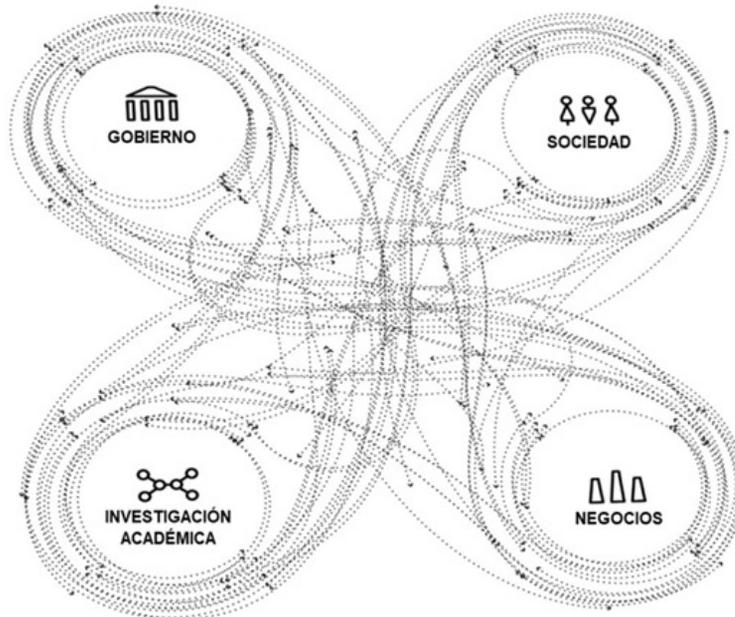
Seguridad societal y estándares

En el estudio de los procesos de innovación en tecnologías, es de aceptación generalizada que al menos tres actores se interrelacionan sistémicamente. La universidad, industria y gobierno; desarrollando mayormente relaciones de cooperación y con el propósito del crecimiento equilibrado y armónico de cada uno de los tres sectores, es decir en sinergia entrópica, para conformarse en el que se conoce como modelo de Triple Hélice de [ETZKOWITZ, 1995]; el cual se ha constituido en un instrumento de la heurística para analizar los procesos de innovación y como elemento normativo para formular políticas de innovación. El modelo de Triple Hélice, aun cuando permite el potenciar la innovación, se critica porque epistemológicamente no incorpora las variables o categorías propias en la dimensión societal. La experiencia ha demostrado también que con la participación activa del gobierno como fiel de la balanza entre el Estado y la sociedad, se ha producido la acumulación de conocimiento científico y saberes del pueblo para tener aproximaciones de solución a determinados problemas en lo militar, social, económico y político.

En respuesta a esas limitaciones en lo societal, surge desde finales de la primera década del siglo XXI, una corriente de pensamiento de la sociedad del conocimiento y saberes de las comunidades en general; que incorpora un cuarto ente, la sociedad civil o pueblo con sus capacidades creadoras para innovar desde las ciencias, artes y oficios. El modelo de Cuádruple Hélice, integra a la industria, al gobierno del Estado-nación, a la Instituciones de Educación y a la sociedad civil. Para que se garantice la seguridad societal, es necesario que tanto el Estado-nación y la sociedad civil tengan intereses concurrentes, y que para el logro de sus fines de desarrollo integral y proyección histórica, se sustenten al menos en dos procesos fundamentales como lo son la educación y el trabajo, con conciencia e internalización del principio de corresponsabilidad entre el Esta-nación y la sociedad civil.

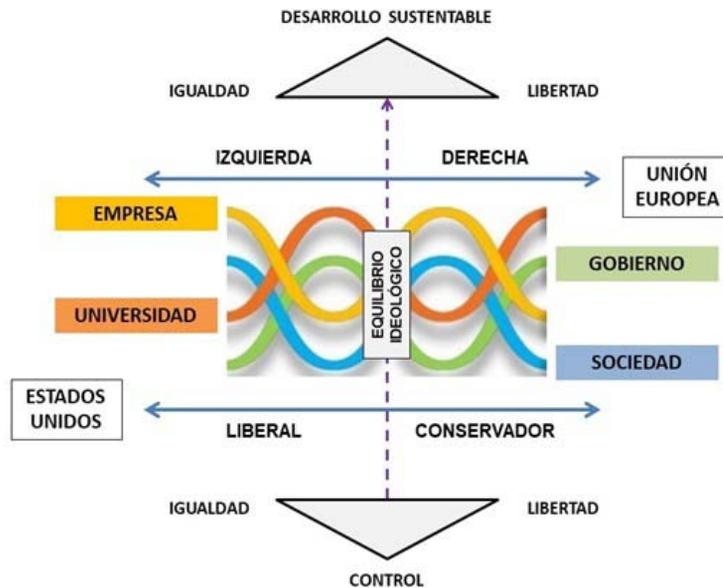


Figura 2. Modelo de Cuádruple Hélice.



Fuente: Copyright © 2015 de FRAUNHOFER.

El sociograma de interrelaciones complejas como se ilustra en la Figura 2 [SCHÜTZ, 2019], que integra a Universidades (INVESTIGACIÓN ACADÉMICA), al Gobierno, a los sectores Industria y Comercio (NEGOCIOS), y a la Sociedad Civil (SOCIEDAD); en una óptica visual de la la hélice desde arriba, mostrando claramente que los cuatro componentes centrales de este sistema cuádruple de innovación se integran en interacciones bidireccionales, dinámicas y multicapas, destacando el papel de la sociedad como actor principal en los sistemas nacionales de innovación, así como la importancia de integrar activamente a la ciudadanía en los proyectos de innovación; en correspondencia con incorporar a la Sociedad Civil como ente también protagónico en los procesos de innovación [CARAYANNIS, 2009] con equilibrios entre las tendencias ideológicas más representativas en un mundo pluripolar y multicentrico [HOLDER, 2014]. Al tener visibilidad y participación protagónica la sociedad civil en el modelo de innovación, indirectamente también, se materializa el principio de corresponsabilidad en relación al tipo específico de Estado-nación (Figura 3).

Figura 3. Significación de las ideologías en el modelo de Cuádruple Hélice.

Fuente. Adaptación después de Carayannis y Campbell (2009).

La seguridad de la Nación y el modelo societal de Cuádruple Hélice

En 1999, el pueblo como ente en el cual reside la soberanía originaria, convocó una Asamblea Constituyente en Venezuela, con el propósito de refundar el Estado-nación y general una nueva Carta Magna. En la perspectiva teórica del Derecho Constitucional comparado, la Carta Magna de Venezuela, contiene una impronta axiológica que consagra un conjunto de principios y valores que sustentan la seguridad societal [CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 1999]:

Artículo 1. Venezuela (...) fundamenta su patrimonio moral y sus valores de libertad, igualdad, justicia y **paz internacional**, en la doctrina de Simón Bolívar, el Libertador. (...). (el resaltado y subrayado es de los autores)

Artículo 2. Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna como **valores superiores** (...), la

responsabilidad social y en general, la preeminencia de los **derechos humanos**, la ética y el pluralismo político. (el resaltado y subrayado es de los autores)

Artículo 3. El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad (...). **La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.**” (el resaltado y subrayado es de los autores)

Artículo 4. La República Bolivariana de Venezuela (...) se rige por los principios de integridad territorial, cooperación, solidaridad, **conurrencia y corresponsabilidad.** (el resaltado y subrayado es de los autores)

Artículo 326. La **seguridad de la Nación** se fundamenta en la **corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad civil** (...). El principio de la **corresponsabilidad** se ejerce sobre los ámbitos económico, social, político, cultural, geográfico, ambiental y militar. (el resaltado y subrayado es de los autores).

A la luz del texto constitucional venezolano, se identifican a la Paz Internacional, la responsabilidad social, los derechos humanos, la conurrencia, la corresponsabilidad, la seguridad de la nación, la corresponsabilidad ente el Estado-nación y la sociedad civil, todas como categorías de análisis relevantes en la investigación; pero de gran significación es que para el logro de los fines del Estado democrático y social de Derecho y de Justicia; la educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.

En síntesis, el modelo de Cuádruple Hélice se debe ubicar para su análisis y desarrollo de los procesos de innovación, en el paradigma venezolano de Seguridad de la nación, se vincula a través de los principios de corresponsabilidad y conurrencia con el Estado-nación en favor de un desarrollo armónico y simultaneo de la sociedad civil, sin soslayar que la soberanía reside intransferiblemente en el pueblo (Artículo 4 de la CRBV). En los estrictamente societal, este modelo que funciona bajo grados de libertad para la sociedad civil que a través de las redes sociales soportadas por el ciberespacio, podrá extender sus espacios públicos para la producción cooperativa en la llamada industria 4.0 que se ha estado consolidando con los FabLab, para la producir a escala industrial, artesanal y artística con altos grados de innovación en un modelo de desarrollo humano y social que sea sustentable e integral.

El trabajo y la educación en la seguridad societal

¿Educar o trabajar?, es la interrogante que desde comienzos de la década de los años noventa se hizo cotidiana, particularmente después de la argumentación del libro “1 fin de la



Historia y el último hombre (“*The End of History and the Last Man*”) de Francis Fukuyama, cuya idea secundario pero muy relevante, es que el trabajo como se concibe en el marxismo no es el factor económico que determina el progreso en el devenir histórico, sino que es el conocimiento científico como activo intangible expresado en capital social, el que determina el progreso de la humanidad en lo económico y societal.

El capital social como categoría de interés en la investigación, contextualizado en el binomio Educación y Trabajo, se define así [FUKUYAMA, 2001]:

El capital social es una fórmula que promueve la cooperación entre dos o más individuos. Las normas que rigen el capital social, varían desde normas que establecen la reciprocidad entre dos amigos, hasta doctrinas complejas y elaboradamente articuladas como el cristianismo o el confucianismo. La norma de reciprocidad existe en potencia en mis tratos con todas las personas, en las relaciones humanas reales, pero que se fortalece en los vínculos que se establecen a través del capital social. Según esta definición, la confianza, las redes, la sociedad civil y similares que se han asociado con el capital social son epifenómenos, que surgen como resultado del capital social pero no constituyen el capital social en sí mismo.

Se observa entonces que el capital social es producto del esfuerzo de individualidades para producir bienes tangibles o intangibles, partir del trabajo y la educación asumidos como procesos que no están explícitos en la definición de Fukuyama, pero son los que efectivamente en unas relaciones de producción muy sui generis, producen bienes materiales e inmateriales en las sociedades del conocimiento, con una dinámica que exigen de seguridad societal, en un ecosistema con diversos actores, con intereses antagónicos unos, e intereses cooperativos otros, pero que en suma ambos compiten por trabajo y educación. Gramsci integró al trabajo y la educación [MONASTA, 1993], considerando los valores intrínsecos de tipo intelectual y físico, presentes en el trabajo y la educación, como procesos complejos en las relaciones de producción de las sociedades del conocimiento:

En cualquier trabajo físico, aunque sea el más mecánico y degradado, existe un mínimo de calificación técnica, esto es, un mínimo de actividad intelectual creadora, (...) No existe actividad humana de la cual se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el *homo faber del homo sapiens*.

En la era del *homo faber y del homo sapiens* en la perspectiva gramsciana; y evidenciando que hoy Fukuyama presenta la antitesis a lo que esbozó en su famosa obra publicada en 1990, es decir, que el trabajo mancomunado de ese su “último hombre”, constituye lo que él ahora

conceptualiza como capital social, el cual integra al trabajo y la educación, como sistemas y procesos, independientemente de las modalidades que se adopten con la facilitación de las tecnologías disponibles en el ciberespacio.

Con los anteriores referentes teóricos se amplía la óptica de los autores, aunado a lo que se identifica como cuerpo doctrinario en la Constitución de la República Bolivariana, que consagra un sistema educativo que tiene como referentes a los pedagogos Andrés Bello y Simón Rodríguez, al político y estratega Simón Bolívar; cuyos pensamientos en cuanto a educación y trabajo fueron de vanguardia en su tiempo histórico, y aun hoy con los avances de la ciencia y la técnica siguen vigentes. La educación en la República Bolivariana de Venezuela se asume con respeto a la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía del pueblo, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la igualdad, justicia social, equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña; y abierta a todas las corrientes de pensamiento científico y filosófico, con equilibrio ideológico.

El sistema educativo venezolano tiene como valores fundamentales, el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, la educación como derecho humano y social, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos, e igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural, y plurilingüe. La educación en Venezuela es un derecho humano y un deber social, orientado al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad. El Estado venezolano, el cual es democrático, social, de derecho y de justicia; asume la educación como proceso esencial para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad.

El sistema educativo es un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano. Se basa en los postulados de unidad, corresponsabilidad, interdependencia y flexibilidad. Integra políticas, planteles,



servicios y comunidades para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona sin distinción de edad, con el respeto a sus capacidades, a la diversidad étnica, lingüística y cultural, atendiendo a las necesidades y potencialidades locales, regionales y nacionales. La Ley Orgánica de Educación de Venezuela establece que el sistema educativo venezolano está integrado por:

1. El subsistema de educación básica, conformado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años. El nivel de educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria. En el nivel de educación media tiene una vertiente de educación media general con duración de cinco años, y otro trayecto de educación media técnica con duración de seis años. Ambas opciones conducen a la obtención del título correspondiente para el nivel de educación media.
2. El subsistema de educación universitaria comprende los niveles de pregrado y postgrado universitarios.
3. Las modalidades como variantes educativas para la atención de las personas o grupos sociales que por sus características, adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias específicas de la modalidad. La educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe, son las modalidades que se desarrollan actualmente en el sistema educativo.

Es así, que el sub-sistema de educación universitaria, es pertinente para en este artículo ilustrar las relaciones entre trabajo, educación y seguridad societal. La universidad más antigua de Venezuela que nació después de la independencia acaecida el 24 de junio de 1821, es la Universidad Central de Venezuela. En 1827, el Libertador Simón Bolívar como Jefe del Estado aprueba los nuevos Estatutos Republicanos de la Universidad de Caracas, en los cuales se prohibió la discriminación social y racial para ingresar a estudiar a la universidad y para el ejercicio de la docencia universitaria, igualmente y por iniciativa del Libertador, la Universidad de Caracas recibió bienes inmuebles, entre ellos las mejores haciendas de cacao del país, para permitirle a la institución disponer de las rentas suficientes para su funcionamiento y crecimiento con autonomía en lo financiero y escolástico.

En este siglo XXI, justo a partir del año 2000, se refunda Venezuela como Estado-nación con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, aprobada en referendo popular el 15 de diciembre de 1999. La carta magna de Venezuela, honra el principio de la autonomía universitaria, que el Libertador Simón Bolívar a la Universidad de Caracas que fundó en 1827, con las definiciones y mandato que se transcribe a continuación del Artículo 109 [CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 1999]:

El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, estudiantas, egresados y egresadas de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades nacionales experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley.

Desde el Estatuto de 1827, las universidades venezolanas han evolucionado, pero con la rémora de las costumbres de la antigua institucionalidad universitaria al servicio de la monarquía de los Reyes de Castilla, con el arraigo de una cultura universitaria que asume la autonomía como una condición que le da el privilegio de enclaustrarse para usufructuar el poder y privilegios [MORGENTHAU, 1963], y desde la territorialidad del campus universitario limitar las relaciones saludables de la comunidades al interno y con su entorno, como cuerpo societal que con garantía de la seguridad debería ser la universidad. Ante esas aberraciones, la academia venezolana esta llamada a debatir, de forma plural, y por ejemplo, incorporar al debate como referente paradigmático, al modelo de cuádruple hélice, pues este contempla a la sociedad civil, que a juicio de los autores podría contribuir a ampliar la visión de las universidades venezolanas en cuanto al concepto de autonomía universitaria. En un paradigma emergente de autonomía universitaria, la seguridad societal será de importancia capital, cuando consideramos los conflictos potenciales que el claustro enfrentará con la apertura al ciberespacio para elevar la calidad educativa universitaria; las universidades nacionales venezolanas se verán obligadas de facto a salir de su enclaustramiento, para efectivamente garantizar la concreción de las políticas de movilidad en la territorialidad y en espacios públicos virtuales.

Las universidades nacionales de Venezuela, deberían considerar en sus análisis de entorno al proyecto MIME, financiado por la European Commission's Seventh Framework Programme



de Unión Europe [MOBILITY AND INCLUSION IN MULTILINGUAL EUROPE, 2014]. El MIME mediante un innovador enfoque interdisciplinario, generará un cuerpo organizado de propuestas relevantes como insumo para la formulación de políticas públicas, identificando las políticas y estrategias lingüísticas que mejor combinen “movilidad” e “inclusión”. Los diversos conceptos y métodos se integran en un marco lógico y analítico, diseñado para garantizar su integración educativa en Europa y evitar la conflictividad societal en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea.

En relación a la escalada de la Guerra no Convencional que sufre la población venezolana de parte de Estados Unidos, cuando a comienzos de marzo de 2015, el Presidente Barack Obama señaló a la República Bolivariana de Venezuela como una “amenaza inusual y extraordinaria a la seguridad nacional; y a la política exterior de Estados Unidos” [OBAMA, 2015]; las universidades nacionales venezolanas se han debilitado por esa agresión de Estados Unidos a Venezuela, al punto, que gran cantidad de profesores han renunciado a sus empleos, y una cantidad de estudiantes se han retirado de las carreras profesionales que estaban cursando. Aunado a ello, la administración actual del Estado venezolano, ha tenido algunas vulnerabilidades desde el año 2013, en relación al diseño y desarrollo de políticas para el sub-sistema de educación universitaria, que hubiesen evitado que prácticamente el salario real de los docentes universitarios en la actualidad sea inexistente, al igual que no existen para los estudiantes ningún incentivo como podrían ser las becas o créditos educativos para sufragar sus gastos de alimentación, transporte, recreación, libros, material didáctico, acceso a internet, entre algunos otros.

En la realidad concreta, no existe remuneración del trabajo de los profesores, empleados y personal obrero al servicio de las universidades nacionales venezolanas en la actualidad [PROFESSORS FLEE AND HIGHER EDUCATION SUFFERS IN VENEZUELA, 2015]; al igual que la educación de los estudiantes universitarios se limita grandemente porque renuncian profesores de una larga experiencia académica y científica; poniendo en altísimo riesgo al sistema de educación venezolana y consecuentemente crea un problema y una amenaza latente a la seguridad societal en las instituciones de educación universitaria venezolanas.

Ante esta coyuntura, la mayoría de las autoridades rectorales de universidades nacionales con la autonomía como legado del Estatuto republicano promulgado por el Libertador Simón Bolívar en 1827, se aprecia que ellas no han diseñado e implementado un Sistema Gerencial para la Continuidad de las actividades en las Universidades (Estándar ISO 22301:2012 “Seguridad Societal”), en el fragor de la Guerra No Convencional de Estados Unidos contra la población venezolana, para defender corresponsablemente a la República Bolivariana de Venezuela. En lugar de ello, la mayoría de las autoridades rectorales se han amparado en la figura del claustro

profesoral, queriéndose hacerse vitalicios en los cargos, oponiéndose también a que se realicen elecciones libres y democráticas para elegir nuevas autoridades. Se oponen visceralmente a que las comunidades universitarias ejerzan sus derechos políticos, civiles y educativos en el contexto de lo que consagra la legislación en materia educativa [LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, 2009]:

En aquellas instituciones de educación universitaria que les sea aplicable, el principio de autonomía reconocido por el Estado se materializa mediante el ejercicio de la libertad intelectual, la actividad teórico-práctica y la investigación científica, humanística y tecnológica, con el fin de crear y desarrollar el conocimiento y los valores culturales. La autonomía se ejercerá mediante las siguientes funciones: 1. Establecer sus estructuras de carácter flexible, democrático, participativo y eficiente, para dictar sus normas de gobierno y sus reglas internas de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la ley; 2. Planificar, crear, organizar y realizar los programas de formación, creación intelectual e interacción con las comunidades, en atención a las áreas estratégicas de acuerdo con el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, las potencialidades existentes en el país, las necesidades prioritarias, el logro de la soberanía científica y tecnológica y el pleno desarrollo de los seres humanos; 3. Elegir y nombrar sus autoridades con base en la democracia participativa, protagónica y de mandato revocable, para el ejercicio pleno y en igualdad de condiciones de los derechos políticos de los y las integrantes de la comunidad universitaria, profesores y profesoras, estudiantes, personal administrativo, personal obrero y, los egresados y las egresadas de acuerdo al Reglamento. Se elegirá un consejo contralor conformado por los y las integrantes de la comunidad universitaria; y 4. Administrar su patrimonio con austeridad, justa distribución, transparencia, honestidad y rendición de cuentas, bajo el control y vigilancia interna por parte del consejo contralor, y externa por parte del Estado. El principio de autonomía se ejercerá respetando los derechos consagrados a los ciudadanos y ciudadanas en la Constitución de la República, sin menoscabo de lo que establezca la ley en lo relativo al control y vigilancia del Estado, para garantizar el uso eficiente del patrimonio de las instituciones del subsistema de educación universitaria. Es responsabilidad de todos y todas, los y las integrantes del subsistema, la rendición de cuentas periódicas al Estado y a la sociedad sobre el uso de los recursos, así como la oportuna información en torno a la cuantía, pertinencia y calidad de los productos de sus labores.

Como consecuencia de que en 10 universidades venezolanas con carácter de autonomía, sus autoridades han permanecido por más de diez años en los cargos sin un Plan estratégico de



Desarrollo Institucional, siendo un factor importante de incitación a las protestas violentas contra el gobierno en 2014 y 2017 por grupos hegemónicos apoyados por la prolongada permanencia de estas autoridades no renovadas. Ante un recurso de interpretación de la Universidad Central de Venezuela, el Tribunal Supremo de Justicia de Venezuela en agosto de 2019 dictó una sentencia, para garantizar el derecho al voto de la comunidad universitaria e indirectamente contribuir con la seguridad societal del sub-sistema de educación universitaria [TRIBUNAL SUPREMO ORDENA A LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA ELEGIR NUEVAS AUTORIDADES, 2019].

Para resolver el dilema operativo del cambio del sistema de elección, los autores de éste artículo estudiaron los aportes de un grupo de docentes e investigadores que hacen vida en la Universidad Simón Bolívar, cuyo constructo para el esquema de elección de las autoridades rectorales en 10 universidades venezolanas que ejercen autonomía, contempla el Sufragio o Votación Electoral por cada sector de los cinco sectores sociales, que conforman la comunidad universitaria en conformidad con la Ley Orgánica de Educación en Venezuela: personal Académico, personal Estudiantil, personal de Egresados, personal Administrativo y personal de Servicios. Cada sector en su totalidad representa en valor un solo voto electoral para la elección de las autoridades rectorales, a ser ganado por mayoría de votación de los electores propios con membresía en el sector correspondiente. Para ser elegido como autoridad rectoral, es necesario que el candidato obtenga 3 de 5 votos electorales que generan la totalidad de los sectores.

En cada uno de los cinco sectores se votará con una boleta electoral donde el elector puede seleccionar el lugar de preferencia de cada candidato: primero y segundo, por ejemplo. Obtendrá el Voto Electoral del sector correspondiente, el candidato que obtenga la mitad más 1 de los votos válidos emitidos, es decir por mayoría absoluta. Si no hubiese un ganador claro en un sector, de forma iterativa se selecciona para descarte en el proceso de votación al candidato con menor votación de ese sector y se procede a repartir los votos de acuerdo a la mayor preferencia vigente entre los candidatos remanentes, hasta que haya un ganador con mayoría absoluta.

La sentencia del Tribunal Supremo de Justicia adoptó el esquema de elección por mayoría en los cinco sectores, pero no el segundo sobre el Voto Preferencial transferible, dado que la segunda vuelta electoral entre los dos candidatos más votados no fue objeto de cuestionamiento en la demanda de interpretación interpuesta ante el TSJ; por lo cual el máximo tribunal de la República Bolivariana de Venezuela decidió adaptar este aspecto especificado en la Ley de Universidades vigente, incorporando una segunda vuelta entre los candidatos que hubieran obtenido más sectores y votos, en el caso que ninguno de ellos alcanzase al menos 3 de los 5 sectores y no obtenía la mitad más uno de los votos válidos totales. Además, esta sentencia del

TSJ, libera de la tutela de los Consejos Universitarios a las Comisiones Electorales, y les faculta y responsabiliza de que la elección se lleve a término, expandiendo aún más el concepto de autonomía universitaria.

El esquema que decidió el TSJ para elegir a las autoridades rectorales en Venezuela, es una variante del que se conoce como *Voto Preferencial Transferible* con vuelta instantánea, el cual es usado para elegir al Presidente de Irlanda, a los Representantes en las elecciones parlamentarias de Australia, a los Consejeros en las alcaldías de Londres (Reino Unido) y San Francisco (Estados Unidos), y en las elecciones internas de los partidos Laborista (Reino Unido) y Liberal (Canadá). En resumen, para las próximas elecciones de las autoridades rectorales universitarias en Venezuela, el Estado venezolano ha actuado, respetando los méritos académicos en el marco de la autonomía universitaria; al igual que los principios y valores de democracia participativa, corresponsabilidad societal, responsabilidad social; justicia, equidad, libertad, igualdad y paz; y con reconocimiento pleno del ejercicio de los derechos civiles y políticos, el derecho a la educación y el trabajo, con una orientación teleológica a la seguridad societal.

Reflexión conclusiva

La seguridad societal es un paradigma emergente en algunos países del mundo, particularmente los de Latinoamérica y el Caribe, y ante todo su desarrollo ha estado impulsado mayormente desde actores económicos fundamentales, como son las organizaciones empresariales. Para la consolidación de la seguridad societal, son imprescindibles el trabajo y la educación. En consecuencia, dependiendo de sus grados de fortaleza, el trabajo y la educación pueden crear o no vulnerabilidades, peligros y amenazas a la seguridad societal, que inciden sobre el riesgo calculado y apreciado en las empresas e instituciones de educación.

Tradicionalmente en los estudios sobre seguridad societal, se ha identificado que las migraciones internas e externas de grupos sociales en los Estados-nación y en el escenario internacional, son fuentes de amenazas, peligros y vulnerabilidades. Es por ello que cuando se generan crisis económicas o conflictos de diversa naturaleza e intensidad, como Guerras no Convencionales, se producen flujos de grupos humanos, perdiéndose el sentido de pertenencia y cohesión societal. En el caso de las universidades, se debería elevar la conciencia en la necesidad de preservar la seguridad societal como valor superior, y diseñar un Sistema Gerencial para la Continuidad de los Procesos Universitarios que minimicen la renuncia de profesores, personal administrativo, personal de servicios y el abandono de los programas formativos por parte de los estudiantes; con participación activa de todos los miembros de la comunidad, independiente de su



jerarquía, credo religión, etnicidad e ideologías; aplicado y adaptándose al modelo de Cuádruple Hélice para la innovación.

Como un factor que fortalecería la seguridad societal de las universidades autónomas venezolanas, se identificó a la sentencia dispositiva del Tribunal Supremo de Justicia venezolano, en la cual se ordena que en un plazo máximo de 6 meses a las universidades con carácter de autonomía, elegir a sus autoridades rectorales para la renovación de la mayoría de las autoridades que han permanecido en funciones por más de diez años. En conformidad con la Ley Orgánica de Educación de Venezuela, las elecciones deberán respetar los valores y méritos de quienes opten como candidatos, al igual permitir la inclusión de todos los sectores de forma plural y respetando los principios de la Democracia Participativa; a los fines de que quienes sean electos tengan legitimidad y devuelvan la gobernanza a las instituciones universitarias en un clima de Paz social y equilibrio ideológico en el ambiente natural en la perspectiva del paradigma emergente de Elías Carayannis y David Campbell o en un ambiente artificial como lo es el ciberespacio [HOLDER, 2018].

Con las elecciones de autoridades rectorales que exige el Tribunal Supremo de Justicia de Venezuela para las universidades autonómicas, además se restablecerá la continuidad de la institucionalidad en el contexto del estándar ISO 22301:2012, impedida por la fosilización de las autoridades en sus cargos por más de una década. Se espera también se desarrolle de manera amplia y justa la autonomía interna para elegir los cargos, no sujeta a la línea de mando de las autoridades con el período vencido. Las Comisiones Electorales al interno de las universidades autonómicas venezolanas, harán uso de esta nueva independencia y libertad, para hacer cumplir ajustadas a derecho, la sentencia del máximo tribunal de la República Bolivariana de Venezuela. Las universidades autonómicas venezolanas tienen más de diez años sin elecciones, sin Planes Estratégicos de Desarrollo Institucional, sin actualización de los Planes de Estudios y el Currículo; han prácticamente paralizado al sub-sector de educación universitaria de Venezuela, y lo más grave es que han vulnerado al trabajo y a la educación como procesos fundamentales para el logro de los fines del Estado venezolano. En esas materias que tienen pendiente aprobar las universidades autonómicas venezolanas, deberán perentoriamente en no más de seis meses, colocarse también a la vanguardia de la defensa integral de la educación y el trabajo, como derechos sociales y humanos, a los fines de garantizar la Seguridad Societal en los centros de enseñanza en general [GAIRÍN SALLÁN, 2012].



REFERÊNCIAS

AALTOLA, M. et Al. “Societal Security in the Baltic Sea region: Expertise Mapping and Raising Policy Relevance”. Riga: Publicación del “Latvian Institute of International Affairs”, 2018.

BUZAN, Barry. People, States, and Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era. Sussex: Wheatsheaf, 1983.

CARAYANNIS, Elias y CAMPBELL, David. Mode 3 and Quadruple Helix: toward a 21st century fractal innovation ecosystem. International Journal of Technology Management, Vol. 46, N° 3/4, p. 201-234, 2009.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE PROTECCIÓN URBANA Y SEGURIDAD SOCIETAL (URBSEC). 2019. Disponible en: <http://www.urbsec.se/> . Consulta: 10SEP2019.

CENTRO DE VIENA PARA LA SEGURIDAD SOCIETAL (VICESSE). 2019. Disponible en: <https://www.vicesse.eu/source> . Consulta: 10SEP2019.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (CRBV). 1999. Disponible en: el 10SEP2016 en: https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ven/sp_ven-int-const.html . Consulta: 10SEP2016.

DE ESPONA, Rafael. Seguridad del báltico y vínculo euroatlántico: 25 años de la restauración de la independencia de Lituania. Madrid: Instituto Español de Estudios Estratégicos, 2015.

ESTECHE DE FERNÁNDEZ, Elianne. El derecho societario venezolano en el siglo XXI y las sociedades agrarias. Revista Derecho y Reforma Agraria Ambiente y Sociedad de la Universidad de los Andes, N° 40, p. 43-62, Dic. 2014.

FUKUYAMA, Francis. Social capital, civil society and development. Third World Quarterly, Vol. 22, N° 1, p. 7 –20, 2001.

GAIRÍN SALLÁN, Joaquin et Al. La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria de España. Barcelona: © FUNDACIÓN MAPFRE (Instituto de Prevención, Salud y Medio Ambiente) y UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (Grupo de Investigación EDURISC del Centre de recerca en Governança del Risc y al Equipo de Desarrollo Organizacional), 2012.

GONZÁLEZ, Franklin. Qué es la securitización. 2016. Disponible en: <https://www.aporrea.org/actualidad/a225628.html>. Consulta: 12ABR2016.



HOLDER, Luis. La ideología en la conceptualización de la Seguridad de la Nación. Revista COLUMNATA de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela, N° 6, p. 165-180, Jun. 2014.

HOLDER, Luis y CÁRDENAS, Julio. Strategic Concepts for Training in Integrated Defence of Peace and Security in Cyberspace (Capítulo 6 del libro “Risks, Violence, Security and Peace in Latin America. 40 Years of the Latin American Council of Peace Research”). Berlín: International Publishing (Edición impresa: ISBN 978-3-319-73807-9 y Edición electrónica ISBN 978-3-319-73808-6), 2018.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. 2009. Disponible en: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/bdnp/583/ley-organica-educacion-go-ndeg-5929-ley-organica-educacion>. Consulta: 10SEP2016.

MALDONADO MICHELENA, Victor. “Las Naciones y su Defensa Integral”. Caracas: Editorial Drusa, 1962.

MESSINA, Graciela et Al. “Educación y Trabajo: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina”. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), 2008.

MIME (Mobility and Inclusion in Multilingual Europe). 2019. Disponible en: <https://www.mime-project.org>. Consulta: 10SEP2019.

MOLLER, Bjørn. Seguridad Nacional, Societal y Humana: El marco general y el caso de los Balcanes. Encuentro Internacional de Directores de instituciones de capacitación e investigación. París: UNESCO-FASOC, p. 3-28. Oct. 2000.

MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci. Revista de Educación comparada, Vol. XXIII, N° 3-4, París: UNESCO, p. 633-649, 1993.

MORGENTHAU, Hans. La Lucha por el Poder y por la Paz. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1963.

OBAMA, Barack. 2015. Disponible en: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/03/09/fact-sheet-venezuela-executive-order>. Consulta: 10SEP2019.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE NORMALIZACIÓN (ISO). 2019. Disponible en: <https://www.iso.org>. Consulta: 11SEPP2019:

PROFESSORS FLEE AND HIGHER EDUCATION SUFFERS IN VENEZUELA. 2015. Disponible en: <https://www.apnews.com/e99dc9ca55144331851150a67eaa4862>. Consulta:

10SEP2019.

RODRÍGUEZ, Dario y ARNOLD, Marcelo. “Sociedad y Teoría de Sistemas: Elementos para la comprensión de la teoría de Niklas Luhmann”. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1990.

SCHÜTZ, Florian et Al. “Co-shaping the Future in Quadruple Helix Innovation Systems: Uncovering Public Preferences toward Participatory Research and Innovation”. The Journal of Design, Economics, and Innovation, Volume 5, N° 2, p. 128-146, 2019.

SECRETARÍA DE SEGURIDAD MULTIDIMENSIONAL DE LA OEA. Disponible en: http://www.oas.org/es/temas/seguridad_multidimensional.asp. Consulta: 10SEP2019.

The Triple Helix: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development. 1995. Disponible en: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2480085. Consulta: 11SEP2019.

UNIÓN INTERNACIONAL DE TELECOMUNICACIONES (ITU). 2019. Disponible en: <https://www.itu.org>. Consulta: 11SEP2019.

TRIBUNAL SUPREMO ORDENA A LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA ELEGIR NUEVAS AUTORIDADES. 2019. Disponible en: http://spanish.xinhuanet.com/2019-08/28/c_138344809.htm. Consulta: 11SEP2019.

Enviado em: 12 de setembro de 2019.

Apreciado em: 30 de setembro de 2019.

Inserido em: 10 de dezembro de 2019



A PEDAGOGIA POLÍTICA RENOVADA DO ESTADO BRASILEIRO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONFORMAÇÃO SOCIAL DE JOVENS DE BAIXA RENDA

JOSÉ DOS SANTOS SOUZA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutor em Sociologia (Universidade Estadual de Campinas, 2005), com estágio de Pós-doutoramento (Faculdade de Educação da UNICAMP, 2013-2014). Mestre em Educação (Universidade Federal Fluminense, 1998). Graduado em Pedagogia (Universidade Federal Fluminense, 1991). Professor Associado III de Economia Política da Educação e de Política Educacional do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) e de cursos de licenciatura. Líder do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ); Editor da Revista Trabalho, Política e Sociedade. ORCID: 0000-0001-5433-0812. E-mail: jsantos.ufrj@gmail.com



A PEDAGOGIA POLÍTICA RENOVADA DO ESTADO BRASILEIRO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONFORMAÇÃO SOCIAL DE JOVENS DE BAIXA RENDA

O Governo Brasileiro tem dado atenção especial aos jovens, dedicando-lhes programas sociais diversos, dentre os quais se destacam o PROJOVEM, o PROEJA e o PRONATEC. A partir desta referência empírica, o artigo se ampara em análise de documentos para apontar a educação profissional integrada a estratégias de elevação de escolaridade como característica recorrente desses programas. Tal característica, entretanto, em vez de se identificar com a proposta de ensino integrado inspirada na concepção unitária de formação humana, como os documentos oficiais sugerem, na realidade, constitui-se em uma espécie de pedagogia política que se pauta nas ideias de empregabilidade, empreendedorismo e sustentabilidade para garantir, em condições renovadas, a mediação do conflito de classes. É por meio dessa pedagogia política que se busca educar os jovens pobres para encarar com naturalidade o desemprego e a precariedade social em que vivem.

Palavras Chaves: Juventude. Educação Profissional. Políticas Públicas.

THE RENEWED POLICY PEDAGOGY OF THE BRAZILIAN STATE FOR VOCATIONAL TRAINING AND SOCIAL CONFORMING OF LOW-YOUTH YOUNG PEOPLE

The Brazilian Government has given special attention to young people, dedicating to them various social programs, among which are the PROJOVEM, the PROEJA and the PRONATEC. From this empirical reference, the article is based on document analysis to point out the integrated professional education to strategies of elevation of schooling as recurrent feature of these programs. However, this characteristic, instead of being identified with the proposal of integrated education inspired by the unitary conception of human formation, as the official documents suggest, in reality, constitutes a kind of political pedagogy based on the ideas of employability, entrepreneurship and sustainability, under renewed conditions, for the mediation of class conflict. It is through this political pedagogy that seek to educate the poor young people to face the unemployment and social precariousness in which they live with naturalness.

Keywords: Youth. Professional Education. Public Policy.

LA PEDAGOGÍA DE POLÍTICA RENOVADA DEL ESTADO BRASILEÑO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA CONFORMIDAD SOCIAL DE LOS JÓVENES BAJOS

El Gobierno brasileño ha prestado especial atención a los jóvenes, dedicándoles varios programas sociales, entre los que se encuentran el PROJOVEM, el PROEJA y el PRONATEC. A partir de esta referencia empírica, el artículo se basa en el análisis de documentos para señalar la educación profesional integrada a las estrategias de elevación de la escolaridad como característica recurrente de estos programas. Sin embargo, esta característica, en lugar de identificarse con la propuesta de educación integrada inspirada en la concepción unitaria de la formación humana, como sugieren los documentos oficiales, en realidad constituye una especie de pedagogía política basada en las ideas de empleabilidad, emprendimiento y sostenibilidad, bajo condiciones renovadas, para la mediación del conflicto de clases. Es a través de esta pedagogía política que buscan educar a los jóvenes pobres para enfrentar con naturalidad el desempleo y la precariedad social en la que viven.

Palabras claves: Juventud. Educación Profesional. Política pública.



A PEDAGOGIA POLÍTICA RENOVADA DO ESTADO BRASILEIRO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONFORMAÇÃO SOCIAL DE JOVENS DE BAIXA RENDA

Introdução

Vivemos em um contexto marcado pela flexibilização do trabalho, enxugamento da produção e aumento da capacidade produtividade; pela desregulamentação das leis trabalhistas, ataque à legitimidade da livre organização coletiva dos trabalhadores e fomento à individualização na negociação capital/trabalho; pelo desemprego estrutural; pela proliferação do trabalho informal, do trabalho intermitente, do trabalho terceirizado e do trabalho uberizado; e pela intensificação da precariedade do trabalho e da vida dos trabalhadores. Estes são efeitos da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital, conforme apontado por diversos autores (Cf.: HARVEY, 1992; CHESNAIS, 1996). Trata-se de uma realidade que é fruto das transformações vivenciadas desde o final do século XX como esforço da burguesia para recompor suas bases de acumulação corroídas pela obsolescência do modelo taylorista-fordista de desenvolvimento do Capital. A despeito do avanço da ciência e da tecnologia, bem como do processo civilizatório, essa recomposição burguesa tem intensificado ainda mais a precariedade do trabalho e da vida humana, caracterizando-se talvez como a mais perversa ofensiva do capital contra a classe trabalhadora.

No Brasil, assim como em boa parte do mundo capitalista, esta recomposição burguesa tem como principais consequências: o desemprego estrutural; o combate à livre organização coletiva dos trabalhadores; a desregulamentação dos direitos trabalhistas; a terceirização, a instituição do banco de horas, a regulamentação do trabalho intermitente; a proliferação do trabalho informal, do trabalho *part-time*, do trabalho em domicílio ou o que alguns teóricos vem chamando de “uberização” do trabalho (SLEE, 2017; STANDING, 2011; ALVES, 2013; BRAGA, 2012).

É evidente que não se pode falar de esgotamento de um “velho” regime de acumulação, de esgotamento do velho paradigma taylorista-fordista ou de redefinição de modelo de desenvolvimento em países dependentes como o Brasil sem fazer algumas ponderações. Tal dificuldade se justifica pelo simples fato de o modelo de desenvolvimento taylorista-fordista não ter se materializado em países do chamado “terceiro mundo” exatamente da mesma forma que nos países centrais, o que não significa que tal modelo de desenvolvimento não tenha se consolidado também em países dependentes. Se negligenciarmos tal ponderação certamente incorreremos numa compreensão

tortuosa da experiência brasileira no processo de divisão internacional do trabalho. Não obstante, diante de tantas transformações vivenciadas na forma de subordinação real da classe trabalhadora ao capital em países como o Brasil, parece ser impossível negar o processo de redefinição do modelo taylorista-fordista de desenvolvimento do capital e suas determinações para os países dependentes. Não resta dúvida de que uma análise da especificidade da realidade brasileira frente às recentes transformações decorrentes da redefinição no modelo taylorista-fordista de desenvolvimento do capital deve considerar inúmeras variáveis que boa parte da bibliografia da área tem negligenciado.

O fato é que no bojo destas transformações estruturais e superestruturais situa-se a reforma empreendida pelo governo brasileiro na política de formação e qualificação profissional em todos os seus níveis – formação inicial e continuada, ensino técnico de nível médio e ensino tecnológico de graduação e pós-graduação. Tais reformas têm o propósito de formar um novo tipo de trabalhador para atender novas demandas de produtividade e competitividade das empresas, permitindo-lhes melhores condições de uso racional da força de trabalho por meio de uma organização produtiva mais flexível, com relações de produção menos regulamentadas e maior resiliência dos trabalhadores diante de condições mais precárias de trabalho e de vida em sociedade. Entretanto, o desemprego e a intensificação da precariedade social do trabalho são inerentes a este processo e constituem-se características estruturais do estágio atual do desenvolvimento do capital.

A população jovem, em especial aquela na faixa etária de 18 a 24 anos, tornou-se o segmento mais penalizado pelos efeitos perversos do desemprego estrutural, do trabalho precário e da desregulamentação dos direitos trabalhistas, da terceirização e da uberização do trabalho. Neste contexto, as políticas públicas de qualificação profissional para este segmento populacional se inserem no conjunto de políticas de conformação das camadas subalternas cujas finalidades são: a) garantir a força de trabalho necessária à acumulação de capital; b) alimentar um exército industrial de reserva capaz de garantir condições de regulação do custo da força de trabalho; e c) educar os trabalhadores para o consenso em torno do atual modelo de desenvolvimento hegemônico, garantindo as condições adequadas de mediação dos conflitos de classe e de manutenção da hegemonia burguesa. Tais políticas carregam em si uma pedagogia que inculca nos sujeitos por ela atendidos uma espécie de conformação ética e moral que os tornam sujeitos ativos na construção do consenso em torno do projeto dominante de sociedade. A este fenômeno, chamamos de pedagogia da política do Estado educador. Esta seria, em princípio, a explicação do surgimento de programas federais de inclusão de jovens, a despeito de eventuais contradições que tal prática social possa comportar.



Três programas governamentais têm se destacado nesse aspecto, são eles: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), 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 Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). A dinâmica do conjunto de transformações vividas no trabalho e na produção nas condições mencionadas tem limitado substancialmente os esforços do poder público para inclusão de jovens. Esses limites, inclusive, nos levam a refletir sobre o real papel desses programas como ação pública sobre o problema do desemprego na juventude. Será que o foco deles é a população jovem e seus problemas ou será que o foco é a garantia de condições favoráveis à construção do consenso em torno do modelo de desenvolvimento proposto sob a hegemonia do capital para superação da crise orgânica do modelo taylorista-fordista de desenvolvimento do capital? Afinal, quem está sendo socorrido, será o jovem ou será a ordem social capitalista? No sentido de nortear a busca de respostas a esta questão, temos a considerar algumas referências teóricas sobre como a formação e a qualificação profissional, no atual estágio de desenvolvimento do capital tem se constituído um campo privilegiado de disputa da hegemonia na sociedade capitalista.

O Projovem

O PROJOVEM foi instituído pela Lei nº 11.129/2005, mas, a partir de 1º de janeiro de 2008, passou a reger-se pelo disposto na Lei nº 11.692/2008 (BRASIL, 2005; 2008). Este Programa visa promover a reintegração ao processo educacional, a qualificação profissional e o desenvolvimento humano destinado à população de 15 a 29 anos, desenvolvido por meio de quatro modalidades: I) O *PROJOVEM Adolescente/Serviço Socioeducativo* – coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); II) o *PROJOVEM Urbano* – coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República; III) o *PROJOVEM Campo/Saberes da Terra* – coordenado pelo Ministério da Educação (MEC); e IV) o *PROJOVEM Trabalhador* – coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Os currículos dos cursos oferecidos pelas diferentes modalidades do PROJOVEM devem incluir noções básicas de comunicação oral e escrita em língua portuguesa, de matemática, de informática, de cidadania e de língua estrangeira.

Para a articulação de suas diferentes modalidades, o PROJOVEM conta com um Conselho Gestor, coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude, um órgão da Secretaria-Geral da Presidência da República, composto pelos Secretários-Executivos dos Ministérios envolvidos e por um Secretário Nacional representante de cada um desses ministérios. Além disto, cada modalidade do PROJOVEM conta com um comitê gestor, instituído pelo órgão responsável

por sua coordenação, com participação de representantes dos três outros órgãos gestores do PROJOVEM.

Em relação às demais regras de funcionamento do PROJOVEM que não estão previstas na legislação, cabe ao Governo Federal dispor sobre elas, como por exemplo, as regras de funcionamento de cada modalidade do PROJOVEM, inclusive no que se refere ao estabelecimento de metas, à avaliação, ao monitoramento e ao controle social, bem como sobre critérios adicionais a serem observados para o ingresso no Programa, para a concessão, a manutenção e a suspensão dos auxílios.

Para a execução das diferentes modalidades do PROJOVEM, a Lei nº 11.692/2008 simplificou os meios de financiamento do PROJOVEM ao permitir que a União transfira recursos aos estados da federação, ao Distrito Federal e aos municípios sem necessidade de convênio, acordo, contrato, ajuste ou qualquer outro tipo de instrumento, mediante depósito em contracorrente específica, exigindo apenas a prestação de contas da aplicação dos recursos. O montante dos recursos financeiros repassados para a execução de cada uma das modalidades do PROJOVEM é calculado com base no número de jovens atendidos e repassado em parcelas e destinado tanto à promoção de ações do Programa quanto à contratação, remuneração e formação de profissionais contratados em âmbito local¹. Cabe aos órgãos responsáveis pela coordenação das diferentes modalidades do PROJOVEM definir, a cada exercício financeiro, a forma de cálculo, o número e o valor das parcelas a serem repassadas aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, bem como as orientações e instruções necessárias à sua execução.

Nas modalidades *PROJOVEM Urbano e PROJOVEM Campo/Saberes da Terra*, a transferência de recursos financeiros é executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao MEC, observada a necessária descentralização dos recursos orçamentários pelos órgãos gestores. A modalidade *PROJOVEM Adolescente/Serviço Socioeducativo*, é ofertada pelo município que a ela aderir, nos termos do regulamento, e co-financiada pela União, estados da federação, Distrito Federal e municípios, por intermédio dos respectivos Fundos de Assistência Social.

Cabe à União conceder auxílio financeiro, no valor de R\$ 100,00 mensais, aos beneficiários de todas as modalidades do PROJOVEM, exceto aos da modalidade *PROJOVEM Adolescente/*

¹ É justamente isto o que favorece que haja, em muitos casos, certa promiscuidade na relação dos contratados com o poder local.



Serviço Socioeducativo. Na modalidade PROJOVEM Urbano, podem ser pagos até 20 auxílios financeiros; na modalidade PROJOVEM Campo/ Saberes da Terra, até 12 auxílios financeiros; e na modalidade *PROJOVEM Trabalhador*, até 6 auxílios financeiros. Entretanto, é vedada a acumulação deste auxílio financeiro com benefícios de natureza semelhante recebidos em decorrência de outros programas federais; neste caso, o beneficiário deve optar por um deles.

O *PROJOVEM Adolescente/Serviço Socioeducativo* se insere no conjunto de serviços assistenciais às atividades continuadas que visem à melhoria de vida da população e cujas ações se voltam para o atendimento de suas necessidades básicas. Sua inserção nesta categoria de serviços da assistência social se dá por se tratar de um Programa de amparo às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. Seus objetivos são: complementar a proteção social básica à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária; e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional.

O *PROJOVEM Adolescente/Serviço Socioeducativo* destina-se aos jovens de 15 a 17 anos que se enquadram no seguinte perfil: a) pertencentes à família beneficiária do Programa Bolsa Família (PBF); b) egressos de medida socioeducativa de internação ou em cumprimento de outras medidas socioeducativas em meio aberto; c) em cumprimento ou egressos de medida de proteção; d) egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); ou e) egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e à exploração sexual. Quando se tratarem de egressos de medida socioeducativa de internação ou em cumprimento de outras medidas socioeducativas em meio aberto ou de jovens egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e à exploração sexual, estes devem ser encaminhados ao *PROJOVEM Adolescente/Serviço Socioeducativo* pelos programas e serviços especializados de assistência social do Município ou do Distrito Federal ou pelo gestor de assistência social, quando demandado oficialmente pelo Conselho Tutelar, pela Defensoria Pública, pelo Ministério Público ou pelo Poder Judiciário.

O *PROJOVEM Urbano* tem como objetivo elevar a escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso. Esta modalidade do PROJOVEM destina-se a atender jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental. A Lei que institui o PROJOVEM prevê a realização de parcerias com o Ministério da Justiça (MJ) e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República para implantação desta modalidade do PROJOVEM nas unidades prisionais e nas unidades socioeducativas de privação de liberdade, respectivamente. Neste caso, excepcionalmente, a Lei permite participar do *PROJOVEM Urbano* adolescentes que tenham idade mínima de 15 anos,

além de assegurar àqueles que iniciaram o *PROJOVEM Urbano* nessas condições a continuidade do curso nas localidades onde existir o Programa.

O *PROJOVEM Campo/Saberes da Terra* tem como objetivo elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional, estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância. Esta modalidade do *PROJOVEM* atende jovens com idade entre 18 e 29 anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever, que não tenham concluído o ensino fundamental e que se enquadre na categoria de membro de família produtora rural, segundo os requisitos previstos em lei².

O *PROJOVEM Trabalhador* tem como objetivo preparar o jovem para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda, por meio da qualificação social e profissional e do estímulo à sua inserção. Esta modalidade do *PROJOVEM* atende indivíduos com idade entre 18 e 29 anos, em situação de desemprego e que sejam membros de famílias com renda mensal per capita de até um salário-mínimo. Quando existirem programas similares e congêneres ao previsto no *PROJOVEM Trabalhador* nos estados da federação e/ou nos municípios, o MTE busca promover a articulação e a integração das ações dos respectivos Programas.

O Proeja

O PROEJA é um programa do governo federal que se propõe a contribuir para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem ou adulto. Este Programa foi instituído no âmbito federal pelo Decreto nº 5.478/2005, mas no ano seguinte foi substituído pelo Decreto

² Estes requisitos estão regulamentados no art. 3º da Lei nº 11.326/2006 (BRASIL, 2006b). Esta lei considera agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: I) não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; II) utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III) tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; IV) dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. Inserem-se nesta categoria os silvicultores e cultivem florestas nativas ou exóticas; os aquicultores que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes ou explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede; os extrativistas que exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e fiscoadores; e os pescadores exerçam a atividade pesqueira artesanalmente, desde que atendam simultaneamente aos cinco requisitos mencionados.

nº 5.840/2006, que introduziu novas diretrizes ao Programa, de modo a ampliar sua abrangência para o público do ensino fundamental da EJA (BRASIL, 2005; 2006a).

Desde que sejam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), os cursos e programas do PROEJA podem ser oferecidos em nível de educação profissional técnica ou em nível de formação profissional inicial e continuada. Estes cursos e programas do PROEJA têm como objetivo elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores. No caso de se tratar de curso de educação profissional técnica, estes devem estar organizados de forma integrada ou concomitante ao ensino médio, contar com carga horária mínima de 2.400h, assegurando-se cumulativamente a destinação de, no mínimo, 1.200h para a formação geral, somadas à carga horária mínima exigida para a respectiva habilitação profissional técnica. Deve também garantir o atendimento às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

No caso de se tratar de cursos de formação profissional inicial e continuada, estes tanto podem ser organizados de forma integrada ou concomitante ao ensino médio, como de forma integrada ou concomitante ao ensino fundamental, sendo mais comum neste último formato. Devem contar com carga horária total mínima de 1.400h, de modo a assegurar cumulativamente a destinação de, no mínimo, 1.200h para formação geral e 200h para a formação profissional.

O PROEJA pode ser adotado por instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao “*Sistema S*”³. Mas para a Rede Federal de Educação Profissional,

³ O “Sistema S” consiste em uma rede de instituições ligadas à organização sindical do empresariado nacional formada pelas seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio – SENAC; Serviço Social do Comércio – SESC; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Social da Indústria – SESI; Serviço Social de Transporte – SEST; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE. Além destas entidades, incluem-se neste sistema a Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha – DPC; o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; e o Fundo Aeroviário – Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica. Trata-se de um arranjo institucional financiado por contribuições que incidem sobre a folha de salários das empresas pertencentes à categoria correspondente, sendo descontadas regularmente e repassadas às entidades de modo a financiar atividades que visem ao aperfeiçoamento profissional (educação) e à melhoria do bem-estar social dos trabalhadores (saúde e lazer).



Científica e Tecnológica⁴, a implantação do PROEJA foi obrigatória. As instituições que a integram foram obrigadas a implantar cursos no âmbito do PROEJA em 2006, de modo a disponibilizar para este Programa no mínimo 10% do total das vagas de ingresso da instituição, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. Foi exigido, inclusive, que esta ampliação da oferta de vagas para além de 10% deveria estar incluída no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada instituição componente da Rede Federal.

O acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA é exercido por comitê nacional, de caráter consultivo. A composição, as atribuições e o regimento deste Comitê são definidos conjuntamente pelo MEC e pelo MTE. Mas o acompanhamento e controle do desenvolvimento do Programa, em última análise, fica a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC.

O Pronatec

Criado em 26 de outubro de 2011 pelo governo federal e sancionado pela Lei nº 12.513/2011, o PRONATEC tem como principal objetivo “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional para a população brasileira” (BRASIL, 2011). Trata-se de um arranjo político-institucional que centraliza a oferta de Educação Profissional no Ministério da Educação (MEC). Assim, cabe a este Ministério gerenciar a oferta de cursos de Educação Profissional tendo como pilares as seguintes ações: a) a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; b) a ampliação da oferta da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio nas redes estaduais; c) o fortalecimento da Rede de Educação Profissional e Tecnológica a Distância (Rede e-TecBrasil) em sua oferta de cursos de formação inicial e continuada; d) o estabelecimento de parcerias com o “*Sistema S*” e outras instituições privadas (BRASIL, MEC, 2012 – *texto em html*).

O PRONATEC atende aos alunos por meio da Bolsa Formação, benefício que é dividido em duas partes: uma é repassada diretamente às instituições de ensino – para pagar os gastos institucionais relativos ao curso – e outra é repassada aos alunos, com o objetivo de custear seus gastos com transporte e alimentação.

⁴ Esta Rede compreende os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que por ventura venham a ser criadas.

Há dois tipos de Bolsa Formação: a *Bolsa Formação Estudante* e a *Bolsa Formação Trabalhador*. Os jovens alunos do Ensino Médio são inseridos na *Bolsa Formação Estudante* cujo foco é a oferta de cursos técnicos de Nível Médio para jovens estudantes de redes públicas de ensino, na forma concomitante, integrada ou subsequente ao Ensino Médio. Seus objetivos são:

I. formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do País;

II. contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, por meio da articulação com a Educação Profissional;

III. ampliar e diversificar as oportunidades educacionais aos estudantes, por meio do incremento da formação técnica de nível médio (MEC, 2013, Art. 17).

Os alunos da *Bolsa Formação Estudante* são selecionados pelas Secretarias Estaduais de Educação, não havendo na regulamentação do Programa qualquer critério para tal seleção. No estado do Rio de Janeiro tem sido utilizado os resultados do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), sendo selecionados os alunos com as maiores notas.

A Concepção Pragmática, Imediatista e Interessada de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional

Tanto no PROJOVEM quanto no PROEJA e no PRONATEC, o apelo à integração da formação geral com a formação para o trabalho está presente. De acordo com o discurso oficial contido no site do MEC ou nos documentos norteadores desses programas, aparentemente esta integração tem como perspectiva a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Observe-se o que aponta o Documento Base do PROEJA, por exemplo, quando trata da integração da educação profissional com a educação básica no âmbito do programa:

[...] o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (MEC/SETEC, 2007, p. 43).

Com base nesse discurso, a perspectiva de integração da educação profissional à educação básica pretensamente busca a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. O próprio discurso oficial admite que tal integração exige respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros (MEC/SETEC, 2011). Mesmo assim, não há neste discurso nenhuma indicação de qualquer ação concreta nesse sentido. Esta disparidade entre o discurso e a concretização evidencia que este tipo de integração entre formação geral e formação profissional implementado pelo governo federal se contrapõe àquele construído historicamente pelo movimento organizado dos trabalhadores. Vejamos porquê.

No bojo do processo de mudanças vivenciadas nas últimas décadas, é possível verificar maior estreitamento entre a ciência e os processos produtivos, entre a educação e o trabalho, de tal sorte que, inevitavelmente, os limites da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre a concepção e a execução de atividades produtivas, entre ciência e vida, têm sofrido mudanças significativas. Tais mudanças se articulam com a elaboração de uma nova cultura organizacional suficientemente respaldada nas ações políticas de flexibilização das relações de trabalho e na redefinição dos mecanismos de mediação do conflito de classe.

As ações do empresariado para garantir maior flexibilização dos direitos trabalhistas e condições renovadas de mediação do conflito de classe se dão, de forma privilegiada, no âmbito do Estado⁵. Por meio do desmantelamento das instituições do Estado de Bem-Estar Social, respaldado no discurso do Estado Mínimo, a atual redefinição do papel do Estado se articula ao desenvolvimento de novas tecnologias de produção e à flexibilização do trabalho e da produção. Nesse contexto, surgem novas demandas de qualificação para o trabalho e para a vida social. Um novo valor é atribuído à formação do trabalhador, seja no nível da educação básica ou da educação profissional. Nesse sentido, a reformulação do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado no campo educacional na forma de políticas públicas para a adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado, muitas vezes utilizando-se de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais à lógica mercantil para que as mudanças que o mercado exige do sistemas educacionais do país

⁵ Esta Entretanto, o conjunto de mudanças na gestão do trabalho e da produção tem trazido para o âmbito da empresa capitalista inúmeros mecanismos para tornar o trabalhador um parceiro ativo no processo de flexibilização de direitos trabalhistas e de renovação dos mecanismos de mediação do conflito de classe.



sejam assimiladas e harmonizadas ao decurso das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais em andamento no mundo inteiro.

A necessidade estrutural do estágio atual de desenvolvimento do capitalismo de ampliar – mesmo que de forma ainda limitada – as oportunidades de acesso ao conhecimento para uma parcela restrita da classe trabalhadora, necessariamente, se justifica na sociedade civil por meio de um discurso integrador de defesa da universalização da educação básica, ampliação das oportunidades de educação profissional e combate ao trabalho infantil. Mas este discurso é, de fato, uma ilusão necessária à manutenção do monopólio do conhecimento. Por meio desta ilusão, a burguesia controla o acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção, promovendo diferentes tipos de formação/qualificação profissional. É inerente a este fenômeno a ocorrência da dualidade entre formação para o trabalho intelectual – destinado a uma elite da classe trabalhadora – e formação para o trabalho manual – destinado à grande maioria dos trabalhadores.

Em função do desemprego estrutural, característica inerente ao modelo de desenvolvimento adotado como alternativa ao taylorismo-fordismo, ainda se faz necessário conformar amplo contingente de trabalhadores excluídos do mercado de trabalho, especialmente a população de 18 a 29 anos, a mais penalizada pelo desemprego estrutural. Neste aspecto, programas como o PROJOVEM e o PROEJA cumprem papel relevante na formação da ilusão necessária que funciona como uma pedagogia política da classe dominante para educar as massas para o consenso em torno do modelo de desenvolvimento adotado, garantindo condições favoráveis à manutenção da hegemonia.

No caso brasileiro, esta ilusão necessária também funciona como mecanismo de conformação ético e moral de um imenso contingente de trabalhadores jovens desempregados que, ao recorrerem a cursos de formação/qualificação profissional de qualidade e eficácia duvidosa como os do PROJOVEM e os do PROEJA, alimentam a esperança de se inserirem no mercado de trabalho.

Considerações Finais

Demonstramos que, na medida em que avança a maquinaria – como necessidade cada vez mais premente para a manutenção e/ou ampliação das taxas de mais-valia relativa –, tornam-se cada vez mais frequentes as iniciativas de formação e qualificação do trabalhador para atender as novas demandas ocupacionais. Para garantir suas condições de acumulação, a burguesia se vê obrigada a suplantar constantemente os limites por ela mesma impostos à socialização do



conhecimento na sociedade de classes. Eis aqui uma das contradições inerentes ao processo de valorização do capital, no que concerne à educação.

Buscamos evidenciar que a burguesia, cônica dos riscos políticos e ideológicos dessa contradição, busca impor limites ao processo de formação/qualificação profissional e social do trabalhador coletivo. Atenta ao fato de que a ampliação do conhecimento científico e tecnológico necessário às suas necessidades de acumulação constitui um elemento determinante do aumento da demanda dos trabalhadores por educação, a burguesia procura redefinir sua política de formação/qualificação profissional. Esta redefinição tem como objetivo limitar o acesso ao conhecimento técnico-científico a um seleto contingente da força de trabalho, enquanto a grande maioria é atendida por um tipo de qualificação profissional fragmentada e de baixa qualidade. Se por um lado este tipo de qualificação fragmentada não prepara uma parcela significativa da força de trabalho para apropriar-se da ciência e da tecnologia aplicada na produção, por outro lado, pelo menos, tem o efeito de conformação ético-política deste segmento da força de trabalho na nova conjuntura excludente do mercado de trabalho. Funciona como uma espécie de educação para o desemprego, na medida em que prepara parcelas significativas da força de trabalho – no caso, a população jovem – para permanecerem à margem do mercado formal de trabalho, contentadas com subempregos, trabalhos precários, “bicos” ou trabalhos temporários. Mais que isto, prepara estas parcelas da classe trabalhadora para encararem com naturalidade tal situação e a conformar-se com ela.

Desse modo, além de atender à necessidade estrutural do capitalismo, a burguesia ainda consegue com esses programas conformar esse imenso contingente de jovens trabalhadores no leito de mudanças substanciais por que passa o cotidiano das empresas, bem como o cotidiano social. Neste aspecto superestrutural, as ações burguesas no campo da formação/qualificação profissional promovem um sentimento tal, que faz os jovens se sentirem contemplados em suas demandas individuais de acumulação de capital humano, apesar de, possivelmente, jamais virem a conseguir colocação no mercado de trabalho em decorrência da formação/qualificação recebida. Isto significa que mesmo quando vivenciamos a ampliação considerável da oferta de serviços educacionais voltados para a formação e qualificação do trabalhador, especialmente os jovens, de modo geral, esta oferta significa muito mais um mecanismo de mediação do conflito de classe no campo da luta pelo acesso ao conhecimento científico e tecnológico do que um instrumento de formação/qualificação profissional propriamente dita.

Quando nos referimos aos desafios do mundo do trabalho, consideramos o desemprego o maior obstáculo a ser superado. Porém, este “[...] sempre fez parte da estrutura produtiva brasileira. Sempre convivemos com amplas parcelas da população trabalhadora fora do mercado



[formal] de trabalho, como mão de obra sobrando” (MEDEIROS, 2012, p. 09). Por esta razão, a educação profissional direcionada às camadas menos favorecidas da população cumpre o papel de conformação ética e moral ao educar esses trabalhadores para a busca de alternativas ao emprego formal, de modo a garantir geração de renda, especialmente por meio do fomento ao capital social. Com isto, reduz-se a pressão social por empregos formais – limite estrutural do atual estágio de desenvolvimento do capital. Com base em ideais de “empreendedorismo”, “empregabilidade”, “desenvolvimento sustentável” e “arranjos produtivos locais”, o discurso empresarial mantém viva a expectativa desses jovens por boas colocações no mercado de trabalho, mesmo tendo formação profissional inferior a dos jovens das camadas médias e alta da sociedade. Talvez a formação mais eficiente destas estratégias governamentais seja mesmo o doutrinamento desses jovens para encararem com naturalidade a realidade atual do mercado de trabalho e procurarem adaptar-se a ele, abandonando qualquer resquício de resistência à nova realidade da vida que o mundo corporativo tem caracterizado por sua volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, mas que a vida cotidiana dos trabalhadores sintetiza como precariedade do trabalho e da vida (SOUZA, 2013). Enfim,

Nessa conjuntura, as políticas públicas para a juventude se apresentam como alternativas para a superação da crise do emprego, camuflando as verdadeiras causas do desemprego estrutural e da precarização das relações de trabalho e produção. Dessa maneira, as políticas públicas destinadas à juventude [...] tornam-se potencial mecanismo de conformação e mediação do conflito de classe da população mais jovem e mais penalizada pelos efeitos da recomposição do sistema de capital (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011, p. 143).

Na dinâmica de mediação do conflito de classe, os insucessos são atribuídos às limitações individuais do jovem trabalhador, jamais ao Estado, ao comportamento das corporações ou às relações sociais vigentes, amortecendo possíveis tensões entre a classe trabalhadora e a burguesia (SOUZA, 2013). E no bojo desta dinâmica, os programas sociais como o PROEJA, o PROJovem e o PRONATEC cumprem função relevante: formar nos jovens as competências necessárias para ingresso e permanência no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que lhes inculca as ideologias do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade, de modo a formar neles a resiliência necessária para enfrentar com naturalidade as agruras do mundo do trabalho e da vida provocadas pela recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. O que é precariado? São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/07/22/o-que-e-o-precariado/>, acesso em 12/04/2019.

BRAGA, Ruy. A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012. 264 p.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília (DF): 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm, acesso em 01/10/2019.

BRASIL. 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. Brasília (DF): 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm, acesso em 01/10/2019.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília (DF): 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm, acesso em 01/10/2019.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília (DF): 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm, acesso em 01/10/2019.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Brasília (DF): 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm, acesso em 01/10/2019.



BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 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. Brasília (DF): 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm, acesso em 01/10/2019.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. Trad. de Silvana Finzi Foa. São Paulo: Xamã, 1996. 336 p.

FIGUEIREDO, Bruno Oliveira; SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e conformação social da população jovem: algumas reflexões sobre o Programa ProJovem Trabalhador. RETTA– Rev. de Ed. Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, Vol. II, nº 03/04, p. 127-145, jan./dez. – 2011.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. Trad. de Adail Ubirajara Sobral. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1992. 352 p.

MEC. Portaria nº 168, de 7 de março de 2013. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Brasília (DF): 2013. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-168-de-7-de-marco-de-2013-30414048-30414048>, acesso em 01/10/2019.

MEC. SETEC. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens E Adultos. Brasília (DF): MEC, 2007.

MEC. SETEC. Proeja. Brasília, 2011. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562], acesso em 15/01/2011.

MEDEIROS, Marília Salles Falci. Especificidades e Mudanças nos Modelos Produtivos no Brasil. Rio de Janeiro: [2012], mimeo.

SLEE, Tom. Uberização: a nova onda do trabalho precarizado. Tradutor: PERES, João. São Paulo: Elefante, 2017. 320 p.

SOUZA, José dos Santos. A educação profissional no contexto da reengenharia institucional da política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: novos e velhos mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa no governo FHC. *Trabalho Necessário*, v. 11, p. 1-36, 2013a.

SOUZA, José dos Santos. A pedagogia política renovada do Estado brasileiro para educar a população jovem de baixa renda para o desemprego e para a precarização social do trabalho. In: *JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, VI, de 20 a 23 de agosto de 2013, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, MA. Anais [...]. São Luís: UFMA, 2013b.

STANDING, Guy. *The Precariat: the new dangerous class*. USA: Bloomsbury, 2011. 198 p.

Enviado em: 02 de outubro de 2019

Apreciado em: 17 de outubro de 2019

Inserido em: 10 de dezembro de 2019



EDUCAÇÃO E IDEALISMO

“Eu Amo Minha Tarefa como Educador/a!!!”

IVO TONET

Universidade Federal de Alagoas. Professor de Filosofia. Doutor em Educação. Site: ivotonet.xp3.biz . ORCID: 0000-0001-5863-6579 E-mail: ivo_tonet@yahoo.com.br



EDUCATION AND IDEALISM “I LOVE MY TASK AS EDUCATOR”

O presente texto apresenta os aspectos preeminentes dos sentidos do trabalho para os educadores na contemporaneidade, destacando os impactos das condições adversas no desenvolvimento do trabalho para a saúde do trabalhador. Com isso, objetiva refletir sobre a natureza atual do sentido da atividade educativa, especialmente sobre a intenção e o gesto, isto é, entre o que os educadores intencionam e o que acontece na realidade. Problematisa as categorias de desenvolvimento pleno da pessoa, cidadania e qualificação para o trabalho, buscando trazer à luz o sentido oculto, o solo social que as produzem e os interesses sociais a elas conectados. O texto apresenta uma abordagem qualitativa e recorre a fontes bibliográficas e documentais como subsídios para a discussão. Defende uma educação para além da lógica capitalista, que promova atividades emancipadoras voltadas à construção de uma sociedade verdadeiramente livre e humana.

Palavras chaves: Trabalho. Educação. Emancipação.

EDUCATION AND IDEALISM “I LOVE MY TASK AS EDUCATOR”

This paper presents the preeminent aspects of the meanings of work for contemporary educators, highlighting the impacts of adverse conditions on work development for workers' health. Thus, it aims to reflect on the current nature of the meaning of educational activity, especially on intention and gesture, that is, between what educators intend and what happens in reality. It problematizes the categories of full development of the person, citizenship and qualification for work, seeking to bring to light the hidden meaning, the social soil that produces them and the social interests connected with them. The text presents a qualitative approach and uses bibliographic and documentary sources as subsidies for the discussion. It defends an education beyond the capitalist logic, which promotes emancipatory activities aimed at building a truly free and human society.

Keywords: Work. Education. Emancipation.

EDUCACIÓN Y IDEALISMO “ME ENCANTA MI TAREA COMO EDUCADOR”

Muchos Este artículo presenta los aspectos preeminentes de los significados del trabajo para los educadores contemporáneos, destacando los impactos de las condiciones adversas en el desarrollo del trabajo para la salud de los trabajadores. Por lo tanto, tiene como objetivo reflexionar sobre la naturaleza actual del significado de la actividad educativa, especialmente sobre la intención y el gesto, es decir, entre lo que pretenden los educadores y lo que sucede en la realidad. Problematisa las categorías de desarrollo completo de la persona, ciudadanía y calificación para el trabajo, buscando sacar a la luz el significado oculto, el suelo social que los produce y los intereses sociales relacionados con ellos. El texto presenta un enfoque cualitativo y utiliza fuentes bibliográficas y documentales como subsidios para la discusión. Defiende una educación más allá de la lógica capitalista, que promueve actividades emancipatorias destinadas a construir una sociedad verdaderamente libre y humana.

Palabras Clave: Trabajo. Educación. Emancipación.



EDUCAÇÃO E IDEALISMO

“EU AMO MINHA TAREFA COMO EDUCADOR/A!!!”

Introdução

A Se perguntarmos a milhares de educadores qual o sentido do seu trabalho a resposta terá, provavelmente, três aspectos mais importantes. Primeiro: que se trata de um ganha-pão, um emprego, um salário, que lhes permita adquirir bens necessários à satisfação das suas necessidades. Segundo: que se trata de uma realização pessoal, uma atividade que lhe dá prazer, que é exercida com amor e com a qual ele se sente satisfeito, não obstante todas as dificuldades. Isto, pelo menos, para aqueles que escolheram essa profissão com esse objetivo. Terceiro: que se trata de uma contribuição social, isto é, de contribuir para a formação – profissional, ética, cívica, participativa, crítica, etc. – dos educandos e, com isso, para a construção de uma sociedade melhor.

Se examinarmos a realidade cotidiana desses educadores, constataremos que a ampla maioria trabalha em condições muito difíceis. Baixos salários, condições de trabalho precárias (transporte, infraestrutura, materiais, etc.) e estressantes, muito tempo de trabalho, sem tempo para seu próprio aperfeiçoamento e lazer, com muita possibilidade de adoecimento, enfrentando, muitas vezes, situações adversas no desenvolvimento do seu trabalho.

Apesar de todas essas condições adversas, a ampla maioria faz o seu trabalho com enorme dedicação, procurando dar o melhor de si na convicção de que, além de ter um ganha-pão e de desfrutar de realização pessoal, também está exercendo uma tarefa social de grande importância.

Que a profissão de educador, como qualquer outra, tenha o sentido de um ganha-pão, é óbvio. Que isto seja natural e eterno, não tem nada de óbvio, nem de natural e eterno.

Que essa atividade educativa, como muitas outras atividades profissionais, permita algum tipo de realização pessoal, embora de formas muito diferentes e com enormes limitações, também é revestido de um caráter natural e eterno. Isto também não tem nada de óbvio, nem de natural e eterno.

Que o trabalho dos educadores tenha um relevante sentido social não há a menor dúvida. Mas, qual a natureza desse sentido social, já não é nada óbvio.

Nosso objetivo, nesse texto, é refletir sobre a natureza atual do sentido da atividade educativa. Especialmente sobre a intenção e o gesto, isto é, entre o que os educadores intencionam e o que acontece na realidade.

A Constituição Brasileira, expressando, de alguma forma, um pensamento universal, no seu Artigo 205, diz o seguinte: “A educação (...) será promovida (...) visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

Não estaremos muito longe da realidade se afirmarmos que a maioria dos educadores concorda, de alguma maneira, com o que está escrito na Constituição. E, além do mais, considera que estes objetivos conferem à atividade educativa um sentido profundamente nobre e positivo.

Desse modo, como não sentir uma certa satisfação ao realizar uma tarefa com objetivos tão importantes? E isto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas!

A realidade, porém, é muito mais cruel.

Desenvolvimento pleno da pessoa, cidadania e qualificação para o trabalho não são categorias óbvias e unívocas. Seu sentido mais profundo não aparece à primeira vista. O que se esconde por trás dessas belas palavras? E por que se esconde?

Vamos, então, refletir sobre o sentido delas e sobre o sentido da atividade educativa na sociedade na qual nos encontramos, buscando trazer à luz o sentido oculto, o solo social que o produz e os interesses sociais a ele conectados.

Antes disso, porém, vamos deixar claro que estamos nos referindo à sociedade capitalista. Que ela é histórica, isto é, surgiu em determinado momento e poderá ser superada. Que nela existem classes, entre as quais, as principais são a burguesia e o proletariado. Que estas classes têm objetivos radicalmente diferentes. Isto é um dado da realidade não uma invenção malévola dos marxistas. Estes dados tem que ser levados em conta, sob o risco de, em caso contrário, falsear toda a reflexão. Nesse sentido, algumas perguntas iniciais são imperativas. Esta forma de sociabilidade – capitalista – é a melhor possível? Há alguma relação da atividade educativa com as classes sociais? Se há, qual é? Qual a natureza específica e a função social da educação? Quem estabelece os fins essenciais da educação? Como isto se efetiva na sociedade capitalista? Qual o papel do Estado nesse processo? Qual o papel do educador? Essas e outras são questões fundamentais, mas complexas. Elas comparecerão ao longo do nosso texto, mas nem por sombra



pretendemos tratar qualquer uma delas com a devida profundidade. Adentrarão à nossa exposição apenas na medida da necessidade de desvelar a relação entre o sentido aparente e o sentido oculto da atividade educativa.

Desenvolvimento pleno da pessoa

O que é e como se forma uma pessoa humana, no sentido mais geral?

Para responder a essa pergunta, temos que começar... do começo. O começo é lá onde tem início a existência de um novo tipo de ser que é o ser social, humano. Então, a primeira pergunta é: o que é o ser social? Qual a sua origem e qual a sua natureza essencial? Isto nos remete à passagem do ser natural, nas suas formas orgânicas mais complexas, ao ser social, portanto, a um novo tipo de ser. Excluída qualquer intervenção externa ao ser (criação divina), o que se pode constatar, seguindo a trilha da evolução, é que em determinado momento (largo período) uma certa espécie animal começou a transformar a natureza não de forma instintiva, mas intencional. Vale dizer, começou a trabalhar de uma forma que nunca tinha sido feita antes. E, ao transformar a natureza, se transformava a si mesma. As maneiras de transformar a natureza variam porque, ao longo do tempo, há um acúmulo de conhecimentos, habilidades, técnicas e instrumentos que possibilitam ampliar cada vez mais a realidade social, tanto objetiva como subjetivamente. Desse modo, o trabalho, em formas diversas, permanece sempre como o fundamento de qualquer forma de sociabilidade (modo de produção). Assim, o trabalho de coleta dos frutos da natureza funda o modo de produção primitivo, o trabalho escravo funda o modo de produção escravista, o trabalho servil funda o modo de produção feudal e o trabalho assalariado funda o modo de produção capitalista.

Todavia, embora o trabalho seja o fundamento da realidade social, não esgota essa realidade. Como exigência do próprio trabalho ou como necessidade de enfrentamento de novos problemas surgidos com a complexificação da sociedade, surgem outras dimensões da atividade social. Cada uma delas tem uma origem, uma natureza e uma função social, diferentes. Assim, surgiram a linguagem, a socialidade, a arte, a educação, a religião, a ciência, o Direito, a política, a filosofia, etc. Todas elas têm sua origem a partir do trabalho, mas sua função social já não é transformar a natureza, mas mediar as relações entre os próprios seres humanos. Daí porque todas elas têm uma autonomia, embora relativa, em relação ao trabalho. E se, agora, considerarmos todas as dimensões da atividade humana, aí incluído o trabalho, veremos que há, entre todas elas, uma determinação recíproca, vale dizer, a concretude de cada uma se faz em uma processualidade em que todas se influenciam mutuamente.

O exame da natureza essencial do trabalho nos permite perceber que o ser social se compõe de dois momentos essenciais: o momento da singularidade – o indivíduo – e o momento da universalidade – o gênero. Entre esses dois momentos sempre haverá uma determinação recíproca, isto é, indivíduo e gênero se constroem ao mesmo tempo. As produções dos indivíduos, quer singulares, quer grupais, se tornarão patrimônio comum e, ao mesmo tempo, os indivíduos se tornarão membros do gênero humano ao apropriar-se desse patrimônio comum. Vale esclarecer que não há uma simetria entre indivíduo e gênero, no seu desenvolvimento, pois o gênero, como momento da totalidade, põe o campo de possibilidades dentro do qual e a partir do qual se desenvolvem os indivíduos.

Isto nos mostra, em síntese, como se dá o desenvolvimento humano. De um lado, a riqueza genérica é produzida pelos indivíduos que, enfatize-se, sempre já estão imersos, de alguma forma, na totalidade social. De outro lado, cada ser singular que adentra à sociedade, não vem com um código genético que lhe permita, instintivamente, como no caso dos animais, agir de uma forma pré-determinada. Para que este ser singular, que tem a potencialidade de ser tornar humano, se torne efetivamente humano, deve imperiosamente apropriar-se do patrimônio comum, tanto material como espiritual (cultural, intelectual). Em princípio, o processo histórico é todo esse movimento através do qual tanto o gênero quanto os indivíduos se tornarão cada vez mais ricos, isto é, mais complexos. Vale notar que a entrada em cena da propriedade privada confere a esse processo uma configuração específica e profundamente diferente daquela de uma forma de sociabilidade onde ela não existe. A divisão social do trabalho fará com que essa apropriação seja, além de profundamente diferente, também alienada¹.

Em suma, desenvolvimento da pessoa humana implica, inescapavelmente, a apropriação da riqueza – material e espiritual – que constitui patrimônio comum e da qual os indivíduos necessitam para se tornarem membros do gênero humano. Este processo, evidentemente, tomará uma forma concreta em cada momento e lugar históricos. Vale enfatizar: a forma do trabalho é que determinará, em última instância, o acesso que os indivíduos terão à riqueza do patrimônio humano. Desse modo, a forma concreta da sociabilidade e, em especial, a forma concreta do trabalho, nos permitirão compreender como se efetiva o desenvolvimento da pessoa humana.

É importante lembrar que a noção tradicional de desenvolvimento da pessoa humana é profundamente deformada por causa de seu viés idealista². Esta deformação se deveu, e ainda se deve, ao fato de que ela privilegia o espírito sobre a matéria. Por sua vez, este privilégio se deve

¹ Para uma noção sucinta, mas essencial, de alienação, ver *A Ideologia Alemã*, de K. Marx, 2009, p. 48-49.

² Idealismo, em sentido filosófico, significa a prioridade do espírito, das ideias, sobre a matéria, a realidade objetiva. Para exemplificar: se as pessoas tiverem ideias de paz, de fraternidade, o mundo será pacífico e fraterno.

ao fato de que a divisão social do trabalho – escravos e senhores, servos e nobres, trabalhadores assalariados e capitalistas – leva a considerar o espírito a parte verdadeiramente nobre do ser humano. Desse modo, o verdadeiro desenvolvimento da pessoa humana sempre privilegia a parte espiritual, mesmo quando faz alguma referência à parte corporal.

Se examinarmos a sociedade na qual vivemos, veremos que seu fundamento, a forma do trabalho (assalariado), implica a exploração do trabalho pelo capital. Isso significa que quem produz a riqueza material, da qual todos vivem, são os trabalhadores ao passo que quem é proprietário dos meios de produção e, por isso, se apropria da maior parte dessa riqueza, é aquele que nada produz. A riqueza espiritual, por sua vez, ou é produzida por aqueles que, não precisando trabalhar, tem tempo disponível para isso ou por aqueles que, vendendo sua força de trabalho, encontram tempo para dedicar-se a essas tarefas. Todavia, o acesso à riqueza, material e espiritual, que hoje constitui o patrimônio da humanidade, é amplamente impedido, para os trabalhadores, em última instância, exatamente pela forma de trabalho que matriza essa sociedade³.

Como se pode ver, a maneira como isso é escrito na Constituição Brasileira pressupõe que a pessoa humana possa se desenvolver plenamente, mesmo que de modo processual, nessa sociedade, capitalista, onde sua base material, o trabalho assalariado implica a exploração e a alienação e, portanto, um impedimento absoluto ao pleno desenvolvimento do ser humano. Pleno desenvolvimento da pessoa humana só será possível onde não houver nenhuma forma de exploração e de opressão de um ser humano pelo outro. E isso só será possibilitado por uma forma de trabalho na qual todos, os que têm possibilidades e capacidades, coloquem suas forças em comum e na qual a produção, em quantidade e qualidade, e organizada pelos próprios trabalhadores, esteja voltada ao atendimento das necessidades humanas e não ao lucro e ao enriquecimento de uma minoria. Portanto, desenvolvimento efetivo da pessoa humana só será possível com a destruição total do sistema capitalista e com a construção de uma sociedade comunista⁴.

³ A esse respeito, ver: *Manuscritos Econômico-Filosóficos e Trabalho Assalariado e Capital*, de K. Marx.

⁴ Uma breve introdução ao que é comunismo (socialismo) pode ser encontrada em TONET I. *Sobre o socialismo*, São Paulo: Instituto Lukács, 2012. Também vale a leitura de TONET, I, *Educação, cidadania e emancipação humana*. Cap. 3, Disponível em http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf



Cidadania e democracia

Para além do discurso mistificador, vejamos o que a realidade nos diz sobre o que são a cidadania e a democracia.

Essas são palavras mágicas, que parecem expressar não só a melhor, mas também, a última forma de convivência social que a humanidade já produziu. Para muitos educadores, cidadania e democracia são simplesmente sinônimos de liberdade. Quando muito, querendo diferenciar-se da concepção liberal, agregam a esses substantivos, os adjetivos: crítica, ativa, participativa, etc. Os indivíduos cidadãos e democratas, portadores desses últimos adjetivos, seriam pessoas que percebem e criticam as mais diversas expressões dos problemas dessa sociedade e buscam uma participação ativa no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento dessa forma de sociabilidade. Aqui reside o fundo do problema: assume-se, mesmo que implicitamente, que essa é a melhor forma possível de sociedade, ainda que tenha inúmeros defeitos e limitações. Trata-se, então, de aperfeiçoá-la através de uma participação crítica, ativa e democrática em um processo indefinidamente aberto.

Para além dessas idealizações, o que são, de fato, cidadania e democracia?

Vale a pena começar com uma citação que expressa o conceito mais comum de cidadania. Em seu livro, *História da Cidadania*, Jaime e Carla Pinski afirmam (2003, p. 09). Afinal, o que é ser cidadão?

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino de sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Para além de uma afirmação absurda (salário justo!), tudo isso contém alguma verdade, mas apenas uma parte da verdade. A parte mais importante está oculta. Se não, vejamos.

Vimos, antes, que o ato que funda a sociedade capitalista é o trabalho assalariado. Através dele, dois sujeitos – o detentor de capital e o possuidor de força de trabalho – celebram um contrato que estabelecerá a base para essa nova forma de sociedade. A celebração desse contrato exige que os dois sujeitos, – que representam o conjunto dos indivíduos, – tenham três qualidades



sem as quais não surge o capitalismo. Ambos devem ser livres, proprietários e iguais. Livres para comprar e vender, proprietários de alguma mercadoria e iguais por trocarem de equivalentes. É exatamente o que capitalista e trabalhador são.

Ora, por sua natureza, este ato atribui a esses dois sujeitos – o trabalhador e o capitalista – o direito (não no sentido jurídico, mas de que brota da própria realidade e só depois é juridicamente sacramentado) de buscar a satisfação dos seus interesses particulares. Cada um lutará para ampliar o seu território, conquistando, ampliando, melhorando a sua situação. Os trabalhadores buscarão vender a sua mercadoria – força de trabalho – pelo melhor preço possível (direta ou indiretamente), conquistando direitos que serão inscritos no ordenamento jurídico e garantidos pelo Estado. Do mesmo modo procederão os capitalistas, buscando comprar essa mercadoria pelo menor preço possível, direta ou indiretamente. A história dos direitos – civis, políticos e sociais – é, no fim das contas, a história da luta entre capital e trabalho, vale dizer, a história da constituição da cidadania. Mas, não é nada à toa que o direito mais importante, o único considerado sagrado e inviolável na *Declaração dos Direitos do Homem*, de 1789, Art. 17, seja o direito de propriedade. Ora, a propriedade privada, por sua natureza, implica a desigualdade social.

Como se pode perceber, sob o manto da cidadania, o capitalista continua capitalista, isto é, explorador; e o trabalhador continua trabalhador, isto é, explorado. Ou seja, a desigualdade social, implicada nessa relação, não desaparece pelo fato de todos serem cidadãos. Ela é apenas camuflada. A igualdade formal é apenas o outro lado da moeda constituída pela desigualdade real. A cidadania despe os indivíduos da sua realidade concreta e os iguala na abstração. Não é preciso dizer que o exercício concreto da cidadania é demarcado e subsumido à desigualdade social expressa pela propriedade privada.

Esta situação é um progresso em relação à situação do escravismo e do feudalismo? Inegavelmente. Mas, por mais que seja aperfeiçoada e ampliada, jamais levará à eliminação da desigualdade social. Em síntese: a cidadania é uma expressão e, ao mesmo tempo, uma condição de reprodução, e não de superação, da desigualdade social.

Vejamos agora o que é democracia.

Partindo do mesmo ato de trabalho anteriormente examinado, podemos perceber que ele dá origem a classes sociais cujos interesses são, ou radicalmente antagônicos, ou profundamente diferentes. As classes mais fundamentais são a burguesia e o proletariado. É visível que há lutas entre essas duas classes. Também é visível que há lutas entre os próprios capitalistas, pois cada um busca os seus próprios interesses. Do mesmo modo, também é visível que há lutas no seio dos

trabalhadores, pois o universo deles também é heterogêneo, implicando interesses particulares de cada segmento. Isto significa que a sociedade burguesa implica, por sua própria natureza, a concorrência entre os vários grupos que a compõem. E implica a luta pela satisfação de interesses particulares, como vimos antes.

Ora, para que essa sociedade possa funcionar, a concorrência geral precisa ser, de alguma forma, delimitada. Essa guerra de todos contra todos, isenta de qualquer delimitação, impediria o funcionamento da sociedade. Para estabelecer esses limites é que surgiu o Estado moderno e, ao longo do processo, o sistema democrático. Um conjunto de instituições e normas jurídico-políticas, resultantes da luta entre capital e trabalho e da concorrência generalizada e cuja função social essencial é permitir a melhor reprodução possível dos interesses do capital e, portanto, a continuidade da exploração dos trabalhadores. Desse modo, a democracia burguesa pressupõe, por sua própria natureza, a desigualdade social e a concorrência universal. E ela encontra seus limites insuperáveis na dinâmica do capital. Por isso mesmo, ela pode ser mais ampla ou mais restrita, mais sólida ou mais frágil, dependendo do processo de reprodução do capital, das lutas entre as classes e dos lugares onde isso acontece. É por isso, também, que o oposto da democracia não é a ditadura. Ambas são apenas momentos da reprodução do capital. Em momentos ou lugares mais estáveis, democracia, em momentos de crise aguda, ditadura.

Ao contrário do que muitos pensam, portanto, a democracia não é um valor universal e nem é um sistema que possa ser indefinidamente aperfeiçoado. A democracia moderna é necessariamente particular, pois é a forma política que expressa e defende os interesses da burguesia. Nela os capitalistas entram como capitalistas, isto é, como detentores dos meios de produção e como exploradores e os trabalhadores como trabalhadores assalariados, isto é, como possuidores apenas da sua força de trabalho e como explorados. Não é preciso ser muito arguto para perceber que aqueles que dominam os meios de produção e se apropriam da maior parte da riqueza são os que também dominam o processo democrático.

O sistema democrático é melhor do que os sistemas escravista e feudal? Inegavelmente. Todavia, isto não significa que ele seja a melhor forma de convivência social, junto com a cidadania, que a humanidade pode construir. Por mais que seja aperfeiçoado, ele jamais possibilitará a eliminação da desigualdade social, da exploração dos trabalhadores pelo capital. Mudarão as formas, mas não mudará o conteúdo essencial. Em resumo, a democracia é a melhor forma de ocultar, especialmente aos olhos dos trabalhadores, o processo de exploração, induzindo-os a acreditar que, com esforço e dedicação, terão uma vida cada vez melhor.



Se não bastassem esses argumentos quanto à limitação essencial da democracia, seria também oportuno observar o processo histórico. Sabemos que as crises periódicas, cada vez mais graves, fazem parte da natureza do sistema capitalista. Ora, quanto mais grave a crise, mais a burguesia lançará mão de todos os meios, inclusive os mais violentos, para preservar os seus interesses. É exatamente o que está acontecendo nesse momento e que tenderá a se agravar. Por isso mesmo, a democracia verá seu funcionamento cada vez mais restrito⁵.

Desse modo, a respeito da democracia burguesa, também podemos afirmar o mesmo que expressamos acima acerca da cidadania. A democracia é uma expressão e, ao mesmo tempo, uma condição de reprodução da desigualdade social.

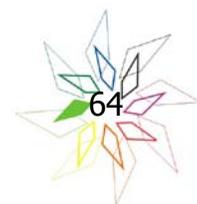
O que é trabalho

Mergulhados como estamos em um sistema que naturaliza todas as relações sociais, tendemos a definir trabalho como alguma forma de emprego. Mais ainda: tendemos a imaginar que é natural que exista trabalho assalariado, que existam profissões, que alguns se ocupem diretamente do processo de produção e outros organizem e comandem esse processo.

Desde a mais tenra idade somos levados a introjetar a ideia de que devemos nos preparar para ter uma profissão que nos permita ganhar dinheiro e suprir o melhor possível as nossas necessidades e desejos. Quando desconhecemos como funciona essa sociedade, como se dá o processo de exploração, como são produzidas a riqueza e a pobreza, tendemos a achar que, de modo geral, riqueza e pobreza, sucesso ou insucesso dependem do esforço e da dedicação de cada um.

Mas, o que é mesmo trabalho na sociedade capitalista? Como vimos, essa sociedade tem como fundamento o trabalho assalariado. Ora, este implica, de um lado, o detentor dos meios de produção (fábricas, terras, bancos, lojas, etc) e do capital e, de outro lado, o possuidor apenas de força de trabalho. Força de trabalho é, em princípio, uma mercadoria como qualquer outra, isto é, é algo que tem um determinado custo de produção e que precisa ser vendida a alguém que esteja interessado em comprá-la, o capitalista. Para sorte do capitalista e azar do trabalhador, esta mercadoria é a única que, ao ser posta em ação, produz mais valor do que ela custa para ser produzida. Pode-se ver isso quando se examina o processo concreto de trabalho. Tendo sido

⁵ A esse respeito ler: *O Fim da Democracia Burguesa*, de I. Tonet (2017). Publicado originalmente em: <https://gz.diarioliberalidade.org/mundo/item/135077-o-fim-da-democracia-burguesa.html>.



contratado para trabalhar durante, suponhamos, oito horas por dia, o trabalhador produz muito mais mercadorias do que aquelas que seriam necessárias para pagar o seu salário. Este muito mais se chama mais-valia ou mais-valor e, por direito do contrato de trabalho, pertence ao capitalista. Está aí o processo de exploração do trabalho pelo capital. Está aí, essencialmente, a origem da pobreza da maioria e da riqueza da minoria.

No entanto, como em todo trabalho assalariado, a exploração, na atividade educativa, não aparece imediatamente. Ela é ocultada por uma aparência que lhe confere um caráter de naturalidade. De modo geral, o trabalhador acredita que o salário que recebe é o pagamento pelo seu trabalho. Também de modo geral, ele sente, mas não compreende o processo de exploração. Além disso, esta profissão é recoberta por uma aura de sacralidade, de dedicação, de missão que, mesmo pouco valorizada, à exceção de alguns países, ainda é vista como algo especial, que está para além de “mesquinhas” mercantis. Por lidar não apenas com seres humanos, mas com a formação desses seres, o educador se sente investido de uma tarefa toda especial.

Despido dessa aura especial, o educador não passa de uma mercadoria a ser vendida no mercado, com todas as consequências que isso acarreta. Em resumidas contas, isto é “qualificar para o trabalho”. Que esta venda da força de trabalho seja feita a alguma empresa privada de educação ou ao poder público (Estado), faz muita diferença para uma análise concreta da situação. Todavia, não invalida o fato de que todos os que vendem a sua força de trabalho são explorados, embora de formas diferentes.

É claro que é do maior interesse dos que enriquecem às custas dessa exploração que os educadores acreditem na nobreza e no caráter especial de sua atividade e não percebam o processo de exploração a que estão submetidos.

Buscando entender essa situação

Não é muito difícil entender esse comportamento da ampla maioria dos educadores. Diversos elementos concorrem para isso. Em primeiro lugar, a própria lógica de reprodução do capital. Como vimos, essa lógica se apresenta como se aquilo que aparece na imediatez fosse a totalidade da realidade, ocultando o processo de exploração e de alienação. Além disso, e com a colaboração da ideologia, confere a essa situação, ainda mais quando revestida do caráter democrático-cidadão, um caráter de naturalidade e de que ela seria a melhor forma possível de convivência social. Apesar de admitir inúmeros defeitos, ela aparece como uma forma historicamente aberta, passível de aperfeiçoamento constante.



Em segundo lugar, e fundada no anterior, a vida cotidiana. Mergulhados em uma vida cotidiana em condições estressantes (baixos salários, crescentes controles, exigências e cobranças burocráticas, pouco ou quase nenhum estímulo, infraestrutura precária, longo tempo de trabalho, etc.) pouco ou nenhum tempo sobra para seu aperfeiçoamento e muito menos para uma reflexão realmente crítica a respeito do sentido da sua atividade. Na verdade, vive-se para trabalhar e não se trabalha para viver!

Em terceiro lugar, a sua própria formação como educador. Desde a mais tenra idade as pessoas estão imersas nessa sociedade e lhes são introjetadas aquelas ideias, acima mencionadas, de qualificação profissional, de cidadania, de democracia, de busca de um lugar ao sol no interior dessa sociedade. De que esta sociedade, apesar de todos os defeitos, é a melhor possível e, portanto, cabe aperfeiçoá-la. Além disso, também são introjetados os valores morais (entre os quais, o respeito à propriedade privada é o mais sagrado) e, muito provavelmente, os religiosos, considerados os mais adequados e que devem ser observados para a convivência social. Vale dizer, desde a mais tenra idade, a cabeça das pessoas é, na verdade, deformada, pois lhes é impedida a compreensão do mundo como ele realmente é. Por sua vez, a educação formal, escolar, aumenta essa deformação conferindo-lhe um caráter de sistematização. Ao chegar à universidade, que será o lócus mais apropriado para a formação dos educadores, o futuro educador já se encontrará enquadrado em um sistema que aprofunda essa deformação através do idealismo, do irracionalismo, do pós-modernismo, do conservadorismo, e do reformismo. O conjunto de saberes – das Ciências Humanas e das Teorias Pedagógicas – que confluem para a formação dos futuros educadores nada mais faz, de modo geral e amplamente predominante, do que introjetar mais profundamente as ideias acima mencionadas. Com isso, a ampla maioria dos educadores, embora sendo, de fato, composta de trabalhadores assalariados, não assume essa posição, considerando-se, antes, como alguém que faz parte de uma categoria “especial”, os “educadores”, aqueles que, afinal, formam todos os outros. Desse modo, incorporam a ideia de que formar educadores é, essencialmente “contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa”, “formar para o exercício da cidadania” e “qualificar para o trabalho”.

Em quarto lugar, o rebaixamento, resultado de um complexo e longo processo histórico – teórico e prático – da perspectiva revolucionária, isto é, de uma superação radical do capitalismo e da instauração de um sistema social comunista e a emergência de um horizonte conservador (esta é a melhor forma de sociedade possível) ou reformista, vale dizer, a crença de que o aperfeiçoamento desta ordem social a tornará cada vez melhor. Juntamente com isso, um longo processo em que a tônica das lutas sociais foi marcada pela obtenção de ganhos imediatos e parciais. Acrescente-se a isso o desmoronamento dos sistemas ditos socialistas, que, bem ou mal, colocavam no horizonte o socialismo, a emergência do chamado neoliberalismo, as transformações econômicas no âmbito

do processo de trabalho, levando a enormes mudanças e à fragmentação no interior do conjunto dos trabalhadores, a uma exacerbação do individualismo e a inúmeras outras consequências danosas para o universo do trabalho.

Como resultado de tudo isso, a ampla maioria dos educadores está em uma situação muito parecida com a famosa “Caverna de Platão”. Não vê o mundo real – o mundo da propriedade privada, das classes sociais, das lutas de classes, da exploração e da opressão, da desigualdade social, do processo concreto de geração da riqueza e da pobreza, mas apenas o mundo que sua formação lhes permite ver, isto é, o da sociedade em geral, da educação em geral, da formação humana em geral, dos problemas imediatos, do Estado como responsável pelo bem comum, da naturalidade dessas relações sociais, etc. Certamente, a formação que receberam também inclui o reconhecimento de deficiências, de problemas e da importância de fazer críticas tópicas a essa sociedade. Mas, isto é visto como parte do exercício da cidadania e da democracia.

O que passa longe dessa formação é a compreensão da sociedade como um processo histórico, da existência, da natureza e das consequências da propriedade privada, da existência, da natureza e da importância das classes sociais, da luta entre as classes e de seu peso na história, da origem, dos fundamentos e da natureza específica do capitalismo, das contradições que perpassam essa sociedade, dos interesses radicalmente diferentes das duas classes fundamentais – a burguesia e o proletariado, – dos diferentes projetos societários dessas classes e suas consequências para a vida social e, em especial, para a educação, da possibilidade e da necessidade de superação integral dessa sociedade e da instauração de outra forma de sociabilidade muito superior. Essas e outras questões não fazem parte, de modo geral, do conteúdo da formação dos educadores.

Além disso, essa formação, junto com todos os outros momentos da vida social, passa aos educadores a ideia de que são eles os efetivos responsáveis pela educação. Imediatamente, isto é até verdade, pois, afinal, são eles que operacionalizam diretamente o processo educativo. Além do mais, embora um pouco mais de longe, também é bastante perceptível que, em nível mais geral, é o Estado que organiza a educação. O que fica oculto é que os fins mais gerais e essenciais da educação, aqueles que parametram todo o processo educativo, nem são estabelecidos pelo Estado e muito menos pelos próprios educadores. Esses fins são postos pelo capital. É sua dinâmica que molda, fundamentalmente, o processo educativo. E, como vimos, para o capital os fins mais importantes são: formar para o trabalho (uma mercadoria para ser explorada), para a cidadania/democracia (aceitação para viver nessa sociedade) e para a direção da sociedade (os donos dos meios de produção e seus servidores diretos).

Uma conclusão nada agradável emerge dessa análise. Toda a dedicação, todo o esforço, toda uma vida devotada a uma tarefa que é vista como uma contribuição para uma formação



realmente humana, para a construção de um mundo cada vez melhor contribui, de maneira preponderante, para reproduzir um sistema social cada vez mais perverso e desumano. Isto, de modo nenhum inviabiliza o reconhecimento de que de um ponto de vista geral, uma atividade educativa que permita aos educandos o acesso, ainda que sob o signo da fragmentação e de inúmeras distorções, ao atual patrimônio humano cognitivo, tecnológico e estético constitui a base para a emancipação humana. Esta base terá que ser, certamente, profundamente criticada, reformulada e elevada a um novo patamar, mas não se pode prescindir dela. Além disso, também não exclui o fato de que, considerando as coisas do ponto de vista da vida de indivíduos singulares, pode haver, e certamente houve e haverá, contribuições positivas. Todavia, sabemos que a realização – em termos efetivamente humanos – dos indivíduos singulares encontra, nesse sistema social, barreiras insuperáveis.

Dentre os milhares de educandos que passarão pelas mãos dos educadores, quantos se engajarão efetivamente nas lutas não para a construção de um mundo simplesmente mais justo, mais livre, mais humano, mas, por um mundo simples e verdadeiramente livre, justo e humano, isto é, sem nenhum tipo de exploração e de opressão de um ser humano pelo outro, onde não haja desigualdade social nenhuma, onde se trabalhe para viver e não se viva para trabalhar, onde se trabalhe pouco e se tenha muito tempo realmente livre, onde TODOS tenham acesso à riqueza material e espiritual que constitui o patrimônio do gênero humano, enfim, por um mundo comunista? Somente pelas virtudes da educação, não muitos, infelizmente. Não devemos esquecer, contudo, que a formação de pessoas que se disponham a lutar pela emancipação humana não se dá, prioritariamente, através da educação formal. Nesse sentido, as lutas concretas, fora do âmbito escolar, são muito mais decisivas.

Significaria isso, então, que a educação é, na sua totalidade, um simples instrumento de reprodução do capitalismo? Que não há nada a fazer no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade autenticamente humana? Nossa posição situa-se a meio caminho entre aqueles que sustentam que a educação tem um caráter exclusivamente reprodutor das relações sociais capitalistas e aqueles que defendem a possibilidade de que a educação possa ser posta a serviço dos interesses mais essenciais dos trabalhadores. Já expusemos nossas ideias em vários textos, especialmente no texto intitulado Atividades Educativas Emancipadoras. Aproveitaremos, aqui, para precisar a nossa posição, para deixar claras as diferenças com as duas posições anteriores.

O que fazer diante disso?

Se você é um trabalhador assalariado da educação, então você é explorado. E a imensa maioria daqueles que você formar também será explorado. Como já vimos, uma formação plena

da pessoa humana implica, necessariamente, a superação radical de toda forma de exploração de um ser humano pelo outro. E a superação radical da exploração só pode ser realizada na medida em que se construir uma sociedade plenamente emancipada, isto é, comunista. Como, então, contribuir, através da atividade educativa, para esse objetivo.

O primeiro passo é o próprio educador tomar consciência desse processo. Não bastam a boa vontade, o esforço, a dedicação nas suas atividades educativas. Já sabemos que de boas intenções... É necessário um conhecimento científico da realidade, isto é, como ela de fato é. Isto implica, pelo menos em linhas gerais e essenciais, o conhecimento do processo histórico desde os seus primórdios e, de modo especial, o surgimento da propriedade privada e do Estado. Este conhecimento é de fundamental importância para se poder fundamentar a convicção de que somos nós, e exclusivamente nós, que fazemos a nossa história e que, por isso mesmo, este sistema – capitalista – nem é resultado de uma natureza humana pretensamente egoísta, nem é eterno e nem a melhor forma possível de convivência social; ele pode ser superado. Este conhecimento também implica a compreensão da natureza do capitalismo; de como se geram a riqueza e a pobreza nessa sociedade; da radical oposição entre trabalho e capital; da grave crise que a humanidade atravessa por obra e graça do capital. Além disso, também implica o conhecimento, sólida e racionalmente fundado, da possibilidade e da necessidade de superação desse sistema social e da construção de uma sociedade comunista; da necessidade de que os próprios trabalhadores assumam a tarefa da sua libertação e que não a esperem de nenhum salvador e de nenhum Estado.

Todo este conhecimento, por sua vez, só pode ser adquirido na medida em que haja uma apropriação da concepção de mundo histórico-materialista e do método científico cujos fundamentos foram elaborados por K. Marx. Esta concepção de mundo e este método de produzir conhecimento nasceram das demandas da própria classe trabalhadora e por isso mesmo são o que melhor permite compreender a realidade social e fundamentar e orientar as lutas dos trabalhadores pela transformação radical da sociedade.

Além disso, também é de fundamental importância compreender a origem, a natureza específica e a função social da dimensão educativa. Isto permitirá superar a ilusão de que a educação é o instrumento mais importante para a construção de uma sociedade cada vez mais humana. Infelizmente para os trabalhadores, a educação é dominada pela burguesia. É o capital que estabelece os fins fundamentais da educação, como já vimos acima. É o Estado, a serviço do capital, que organiza todo o campo da educação. Por sua vez, a formação dos educadores já é, em amplíssima medida, perspectivada pelos interesses da burguesia, tanto na sua forma de organização como nos seus conteúdos. Isto, no entanto, não é dito abertamente. Pelo contrário, é apresentado como sendo a sua forma natural.

Como se pode ver ao examinar qualquer currículo, o conhecimento é marcado por um forte caráter idealista, fragmentado, mercantilizado. Desse modo, e por toda a ideologia dominante, o

educador é convencido de que está contribuindo com a sua parte para a construção de uma sociedade cada vez melhor. Ele não percebe os interesses de classe que estão por trás de todo o processo educativo. Também não percebe que todo o seu esforço, toda a sua dedicação, todo o seu empenho estão sendo utilizados para a reprodução da sociedade capitalista.

De posse daqueles conhecimentos, o educador poderá, então, através de variadas atividades educativas⁶ (tratamento das matérias específicas de um ponto de vista realmente crítico, grupos de estudo, orientações bibliográficas, organização de eventos, etc.), possibilitar aos educandos a apropriação desse patrimônio de modo efetivamente crítico e, com isso, possibilitar o seu engajamento consciente na luta social.

Observe-se que não basta a apropriação do patrimônio filosófico, científico e tecnológico tradicional. Este, por mais amplo e profundo que seja, está marcado pela perspectiva de classe. Por isso, não produzirá, por si mesmo, mais do que conservadores. Basta examinar o que acontece nos países onde a educação é tida como de excelente qualidade, como nos países nórdicos, especialmente na Finlândia. Não consta que lá ela contribua para a formação de pessoas dispostas a mudar o mundo. Isto, de modo nenhum quer dizer que ele deva ser descartado. Ele é imprescindível. Faz-se necessária, porém, uma apropriação radicalmente crítica de todo esse patrimônio tradicional e essa só pode ser feita a partir da concepção de mundo e do método científico-filosófico fundados por K. Marx .

Observe-se que não basta a apropriação do patrimônio filosófico, científico e tecnológico tradicional. Este, por mais amplo e profundo que seja, está marcado pela perspectiva de classe. Por isso, não produzirá, por si mesmo, mais do que conservadores. Basta examinar o que acontece nos países onde a educação é tida como de excelente qualidade, como nos países nórdicos, especialmente na Finlândia. Não consta que lá ela contribua para a formação de pessoas dispostas a mudar o mundo. Isto, de modo nenhum quer dizer que ele deva ser descartado. Ele é imprescindível. Faz-se necessária, porém, uma apropriação radicalmente crítica de todo esse patrimônio tradicional e essa só pode ser feita a partir da concepção de mundo e do método científico-filosófico fundados por K. Marx⁷.

Concluindo: uma educação, geral ou mesmo predominante, emancipadora, no sentido da emancipação humana não é, hoje, possível, dado o seu controle pelo capital e pelo Estado. O que é possível? Realizar atividades educativas emancipadoras, isto é, que contribuam para a construção

⁶ Sobre essas atividades educativas ver: *Atividades Educativas Emancipadoras*, de I. Tonet (2014). In *Práxis Educativa*. vol 9, n. 1. p. 09-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0001>.

⁷ A propósito da concepção de mundo histórico-materialista, imprescindível a leitura de *A Ideologia Alemã*, de K. Marx (1932). E, a respeito do método científico-filosófico de Marx, sugere-se a leitura de TONET, I. *Método Científico – uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.



de uma sociedade verdadeiramente livre e humana. Pode parecer pouco, mas é preferível fazer o pouco que é possível do que buscar o impossível (educação emancipadora em sentido geral) ou, até pior, despende todas as suas energias para simplesmente reproduzir esse perverso sistema social. E, apesar de as Atividades Educativas Emancipadoras parecerem simples, exigem muito esforço e dedicação, até porque não é fácil remar contra a corrente. Além do mais, elas contribuem para um objetivo muitíssimo mais humano.

A opção é sua, educador: orientar todo o seu esforço, a sua dedicação, o seu empenho na direção de uma causa superior – a emancipação humana – ou gastar as suas energias contribuindo para a reprodução desse sistema social cada vez mais desumano. E não há neutralidade possível. A omissão, neste, como em outros casos, já é uma tomada de posição e, infelizmente, em favor da pior causa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

MARX, K. Trabalho assalariado e capital. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Manuscritos Econômico-Filosóficos, São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1986.

PINSKI, J e PINSKI, C. A História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2003.

TONET, I. Sobre o socialismo. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. Educação, cidadania e emancipação humana. Maceió: Edufal, 2013.

_____. O fim da democracia burguesa. In: ivotonet.xp3.biz

_____. Método científico – uma abordagem ontológica. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

_____. Atividades educativas emancipadoras. In: ivotonet.xp3.biz.

Enviado em: 05 de setembro de 2019

Apreciado em: 26 de setembro de 2019

Inserido em: 10 de dezembro de 2019



PROEJA NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: o Programa de Atendimento para Jovens, Adultos e Trabalhadores e o Currículo Integrado

ANA CAROLINA SANTOS CARNEIRO

Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana. Mestre em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade do Estado da Bahia. Docente da Rede Municipal de Feira de Santana. ORCID. 0000-0002-5759-2620. E-mail: educamunicipal@live.com

CARLA LIANE NASCIMENTO DOS SANTOS

Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Ciências Sociais, pela Universidade Federal da Bahia. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Líder do Grupo de Pesquisa INTERGESTO - Gestão da Educação, Trabalho e Interculturalidade. ORCID. 0000-0003-3964-5802. E-mail: clnsantos@uneb.br

PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA

Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Ciências Sociais, pela Universidade Federal da Bahia. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Líder do Grupo de Pesquisa GREDHI, Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade. ORCID. 0000-0002-2038-8132. E-mail: plsantos@uneb.br



PROEJA NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: Programa de Atendimento para Jovens, Adultos e Trabalhadores e o Currículo Integrado

Este artigo, em um primeiro momento, discute o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), situando-o no contexto das políticas públicas brasileiras dirigidas à inclusão socioeducacional e profissional de Jovens e Adultos, que por múltiplas razões tiveram negado seu direito aos estudos no tempo convencional. A partir de uma recuperação histórica, destaca-se que o Decreto de nº 5.154/04 que instituiu o referido Programa, representou o resultado das lutas de educadores e demais estudiosos pela superação de uma concepção dual da educação e pela defesa de uma perspectiva integrada como forma de inovação pedagógica, comprometida com a justiça social e formação cidadã. Em um segundo momento, o texto apresenta a experiência dessa política no Estado da Bahia, revelando sua implementação em um contexto de participação política e consolidação da educação profissional para o estado. Os resultados apontaram para a existência de uma nova concepção educacional a partir deste período, comprometida com um currículo representativo e emancipatório, dirigido aos segmentos que integram esse universo.

Palavras chave: PROEJA. Educação Integrada. Emancipação.

PROEJA IN THE PUBLIC POLICY PERSPECTIVE: the Care Program for Youth, Adults and Workers and the Integrated Curriculum

This This article firstly discusses the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA), placing it in the context of Brazilian public policies aimed at the socio-educational and professional inclusion of Youth and Adults, who for multiple reasons have been denied their right to study in conventional time. From a historical recovery, it is noteworthy that the Decree No. 5.154/04 that instituted the said Program, represented the result of the struggles of educators and other scholars to overcome a dual conception of education and to defend an integrated perspective. as a form of pedagogical innovation, committed to social justice and citizen formation. In a second moment, the text presents the experience of this policy in the State of Bahia, revealing its implementation in a context of political participation and consolidation of professional education for the state. The results pointed to the existence of a new educational conception from this period, committed to a representative and emancipatory curriculum, directed to the segments that integrate this universe.

Keywords: PROEJA. Integrated Education. Emancipation.

PROEJA EN LA PERSPECTIVA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: el Programa de Servicio para Jóvenes, Adultos y Trabajadores y el Currículo Integrado

Este artículo analiza en primer lugar el Programa Nacional para la Integración de la Educación Vocacional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA), ubicándolo en



el contexto de las políticas públicas brasileñas dirigidas a la inclusión socioeducativa y profesional de la Juventud y Adultos, a quienes por múltiples razones se les ha negado su derecho a estudiar en el tiempo convencional. De una recuperación histórica, es notable que el Decreto No. 5,154 / 04 que instituyó este programa, representó el resultado de las luchas de los educadores y otros académicos por superar una concepción dual de la educación y defender una perspectiva integrada. como una forma de innovación pedagógica, comprometida con la justicia social y la formación ciudadana. En un segundo momento, el texto presenta la experiencia de esta política en el Estado de Bahía, revelando su implementación en un contexto de participación política y consolidación de la educación profesional para el estado. Los resultados apuntan a la existencia de una nueva concepción educativa a partir de este período, comprometida con un plan de estudios representativo y emancipatorio, dirigido a los segmentos que integran este universo.

Palabras clave: PROEJA. Educación Integrada. Emancipación.



PROEJA NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: o Programa De Atendimento para Jovens, Adultos e Trabalhadores e o Currículo Integrado

Introdução

Este estudo tem como foco o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto de nº 5.478/2005, no âmbito da rede federal. Partimos do questionamento de como este se estruturou no estado da Bahia, com foco no currículo e sua influência nos processos de emancipação dos sujeitos, tendo em vista se tratar de um segmento composto por uma maioria de negros, das chamadas classes subalternas que optam por estudar e almejam a inserção no mundo do trabalho.

Destarte, o referido Programa é considerado como uma política inclusiva para os jovens e adultos que tiveram historicamente seus direitos negados pelo estado e que surgiu para diminuir as injustiças sociais, aumentar o número de vagas para a EJA e elevar a escolaridade dos jovens, adultos e trabalhadores. Assim, o programa está intimamente ligado à Educação Profissional, porque prevê ações integradas da Educação Básica com a formação profissional.

Conforme diz o nome do Programa, este antevê a integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA, e através do Decreto de nº 5.154/04, que dispõe sobre a possibilidade de ofertar a formação integrada. Essa possibilidade de integração revelou ser um avanço importante para a Educação mais geral, uma tentativa de resolver uma velha demanda da ausência de articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional.

Através de reivindicações advindas de estudiosos da educação, movimento civil, pela revogação do Decreto nº 2.208/1997, por não representar as necessidades reais dos sujeitos jovens, adultos e trabalhadores, foi criado o Decreto nº 5.154/04 que trazia um debate em torno de uma nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) os autores citados, o Decreto 5.154/04 foi um conjunto de lutas por um grupo de estudiosos e educadores progressistas que viam a necessidade de romper com algumas contradições históricas, uma delas era a desarticulação da educação profissional com a educação básica e promover uma educação integrada.



Esse debate sobre a integração da formação geral e formação profissional foi intenso na década de 80, no processo de redemocratização do país, pelas lutas dos movimentos civis em defesa da escola pública e de todos. É uma disputa histórica, que tem caráter político e ideológico por diversos setores da sociedade. Diante disso, cada grupo político prevê um modelo de educação que atenda aos seus ideais e que visem diversos projetos para a reestruturação, nesse caso do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Refletindo criticamente sobre o contexto histórico, político e os aportes legais sobre a Educação Profissional, identificam-se as disputas em torno de qual educação se deseja e qual se quer ofertar, desdobrando-se em interesses ideológicos que se arrastaram, ao longo da educação mais geral: a disputa por educação para a emancipação e, por outro lado, uma educação para manutenção das forças de produção. Os primeiros projetos da LDB previam uma formação politécnica, relacionada à teoria e à prática, incluindo os processos produtivos, mas não tiveram apoio para aprovação dessa proposta no que veio a culminar no projeto da LDB de 9.394/1996, Decreto nº 2.208/1997 e Portaria 646/1997 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Conforme os autores é no ensino médio que se evidencia uma maior expressão de um dualismo instalado na educação brasileira, é nesse segmento que se confirmam as contradições existentes, através do sistema capitalista.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e possui, em sua maioria, um público de estudantes jovens ou adultos, sendo que os conhecimentos instituídos como currículo escolar para este segmento, devem contemplar as necessidades de formação para o mundo do trabalho, seus projetos de vida e conhecimentos científicos tecnológicos (Lei de Diretrizes e Bases). Nesse ínterim, muitas vezes esses conhecimentos instituídos perpassam por uma disputa político-ideológica de um sistema neoliberal que institucionaliza uma educação baseada nas estruturas de classes, um dualismo instalado que separa o grupo de classes entre os que irão ter uma formação técnica, os mais pobres da sociedade e os que terão uma formação propedêutica para o ensino superior, as elites.

Pelo enfrentamento para chegar até a promulgação do Decreto nº 5.154/04, criou-se o Decreto de nº 5.478, que institui no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que através desse aporte legal, estabeleceu qual o âmbito de oferta para o PROEJA.

Diante da Portaria de nº 2.080/2005, estabeleceram-se Diretrizes para as Instituições Federais (Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas

Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais) para que essas mesmas instituições ofertassem o PROEJA, a partir de 2006, de forma integrada com o Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O PROEJA oferece cursos para a formação profissional com objetivo de elevar a escolaridade dos sujeitos jovens, adultos e trabalhadores. Os cursos podem ser oferecidos de forma integrada ou concomitante com o Ensino Médio. A forma integrada compreende uma matrícula única, possuindo um currículo que contempla a formação geral unificada e a formação profissional.

O modo como os cursos são oferecidos pelo PROEJA são: A educação profissional técnica de nível médio, para aqueles que já concluíram o ensino médio e desejam um certificado técnico; a formação inicial e continuada com o ensino médio, que para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entende-se por formação inicial, àqueles que iniciam os trabalhos em uma área profissional, como uma primeira formação, e a continuada, são todas as experiências formativas após o trabalhador já ter adquirido uma primeira formação. A formação inicial e continuada com ensino fundamental para aqueles que concluíram a primeira etapa do ensino fundamental.

Sobre o currículo dos cursos de formação inicial e continuada do PROEJA, deve conter 1.600 horas de carga horária máxima, assegurando-se o mínimo de 1.200 horas para a formação geral e 200 horas mínimas para a formação profissional. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio deveriam ter carga horária de 2.400 horas, destinando 1.200 horas para a formação geral e a carga horária mínima estabelecida pela respectiva habilitação profissional técnica (BRASIL, 2005).

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio de forma integrada se dá também com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de forma simultânea, com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação para o trabalho, via Parecer CNE/CEB nº 39/04.

O Decreto de criação do PROEJA foi revogado pelo Decreto nº 5.840/05 para que pudessem ampliar as Diretrizes do Programa, seus princípios e fundamentos sobre um currículo integrado contemplando a modalidade EJA. Quanto ao alargamento da oferta dos cursos do PROEJA, para além das redes federais de ensino, foram inclusos o “Sistema S”. Além disso, o referido Decreto prevê que os cursos do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único (BRASIL, 2006).



O Documento Base (BRASIL, 2007c) do PROEJA salienta ser fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou que a ela [educação] não teve acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

Através desse documento, que deixa claro qual público se destina ao referido Programa, surgiu para o atendimento de pessoas excluídas, a saber os jovens e adultos, que não foram assistidos pelo sistema educacional e têm uma dívida histórica com esses socialmente marginalizados.

Para implantar o PROEJA nas redes federais de ensino foi uma ação desafiadora, visto que essa mesma rede não trabalhava com o público da EJA. Dessa forma, promoveram intensos debates acerca do currículo integrado do Programa, por iniciativa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), através de decreto ministerial. Diversos grupos envolvidos como os representantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológicas (RFEPCT), do Fórum Nacional de EJA, pesquisadores que se reuniram para a produção do documento base do programa.

A rede federal de ensino foi indicada para a implantação do PROEJA, mas, por outro lado, a mesma não possuía a experiência em trabalhar com o público da EJA, o que incorreu em desafios constantes para essas Instituições. Entende-se que para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos é necessário compreender quem são esses sujeitos, que são aqueles que tiveram um processo educativo truncado, um grupo que abarca a diversidade e como tal deve ser levado em consideração.

É importante abordar, aqui, quais os princípios e as concepções que embasam o PROEJA, que segundo o Documento de referência, propõe um trabalho que tem natureza filosófica atribuída à integração, que é o trabalho, no qual expressa uma concepção de formação humana, com base nas dimensões da vida, dos processos educativo e produtivo, visando uma formação omnilateral⁷ que tem o fundamento em Marx, com respeito a uma formação completa do homem. Pode-se perceber que a concepção firmada pelo programa é voltada para uma formação que possa contribuir para a integração sociolaboral em uma perspectiva de inclusão social de acesso à educação de forma permanente.

Conforme salienta o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007c) esse Programa tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.

Essa concepção de formação pode auxiliar para o enriquecimento profissional, não tão somente, mas também na dimensão cultural, científica, política das populações por não dissociar essas dimensões atreladas ao exercício de práticas cidadãs e com as sociedades.

Para discutir a formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de EJA, implica em se debater sobre o rompimento da histórica dualidade estrutural e a formação técnica, que ao longo dos anos, previu uma educação instrumental voltada somente para as classes trabalhadores e populares, visto que o PROEJA tem um público específico, que são os jovens, adultos e trabalhadores. Um dos princípios básicos do Programa está relacionado à inclusão dessas pessoas à educação em uma das ofertas promovidas pelo setor público. Dessa maneira, assume uma educação em uma perspectiva do direito à educação e dever do estado. Outro princípio com relação ao PROEJA está voltado ao direito à educação básica, como direito universal, envolvendo o ensino fundamental e médio.

O Programa leva em consideração os aspectos geracionais, questões de gênero, as relações étnico-raciais, como fundamentos para a formação humana, levando em consideração os processos de construção identitários. Sendo que, a política do PROEJA está intimamente ligada ao trabalho como princípio educativo. Por conseguinte, a integração com o ensino médio em uma perspectiva do trabalho, como princípio que educa, leva à compreensão que são as pessoas que produzem sua condição de trabalho pelo trabalho, com o objetivo de transformar a si mesmo e o mundo.

A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade da EJA, considerando uma integração com o ensino médio, prevê um projeto-pedagógico único e de um currículo integrado, incorporando concepções, princípios, diretrizes, para a oferta integrada, independente se for ofertado no modo subsequente ou concomitante (BRASIL, 2007c).

No que se refere à proposta de um currículo integrado, pode-se refletir sobre o que diz Ciavatta (2005), que define sobre o currículo integrado no sentido de completude. O currículo integrado do PROEJA prevê o enfoque com o trabalho como princípio educativo, buscando esse conceito, a partir das ideias de Marx, de forma que o trabalho permita aos sujeitos compreenderem o sentido econômico, histórico, social, político e cultural das Ciências e das Artes. Os fundamentos



políticos e pedagógicos que norteiam a organização do currículo do PROEJA devem seguir o que define o Documento Base do referido programa:

a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos; f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) O trabalho como princípio educativo (Adaptado do documento Saberes da Terra, 2005, p. 22-24) (BRASIL, 2007c).

O trabalho com o currículo integrado é uma forma de inovação pedagógica com o segmento do ensino médio, em resposta à histórica desarticulação entre a educação básica e a educação profissional, aos sujeitos sociais, pois é uma concepção que privilegia ao trabalho e aos diferentes saberes produzidos socialmente nos mais diversos espaços. É uma proposta que não promove uma formação para o mercado de trabalho, mas sim, baseada na formação integral de pessoas como uma maneira de compreender a si mesmo, as sociedades e o mundo.

Sobre os programas da Educação Profissional e nesse caso o PROEJA, Kuenzer (2006) faz uma análise crítica e reflexiva, não só para a modalidade em questão, mas na situação da educação de maneira mais geral. O que a autora salienta é que embora a formação para os trabalhadores, baseada na dimensão da cidadania, do conhecimento científico-tecnológico, se configure em inclusão e justiça social; por outro lado, uma formação básica sem uma articulação com a educação profissional e um ensino que não apresenta ser de qualidade, incorrerá em mais um programa de formação para trabalhadores que reforçam no consumo de força de trabalho e na ausência de formação emancipatória. Por outro lado, Pacheco e Aranha (2012) referindo-se ao PROEJA disseram:

a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos; f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) O trabalho como princípio educativo (Adaptado do documento Motivou resultados significativos, não apenas no que se refere

ao rompimento com a lógica de ensino dualista, mas também, no sentido de reverter uma visão tradicional de escola que marca o imaginário das pessoas jovens e adultas. Mostrando-se, pelo menos no campo das concepções, que é uma iniciativa que também se apresenta como uma possibilidade de realmente articular a formação geral à técnica, com vistas à inserção e à permanência no mercado de trabalho, reconhecendo o lugar de trabalhador para além da submissão ao mercado (PACHECO; ARANHA, 2012, p. 27).

Nesse ínterim, pode-se perceber que uma iniciativa como esta, um programa de articulação com a Educação Básica e Educação Profissional na modalidade da EJA, prevê não somente ganhos mais estruturais, como por exemplo, o rompimento da dualidade, mas a possibilidade, também, da reversão de uma visão de uma escola do passado, que é do conhecimento dos jovens e adultos.

O PROEJA na rede estadual da Bahia

Para tratar sobre o PROEJA na rede estadual da Bahia será necessário retomar a um marco importante na trajetória da Educação Profissional neste Estado, que foi a criação do Plano de Educação Profissional da Bahia, no ano de 2008.

O referido plano foi fruto de participação entre a sociedade civil organizada de diversos segmentos sociais, que através de diversas reivindicações para a construção coletiva do Plano Plurianual (PPA) (2008-2011), puderam exigir ao governo do estado da Bahia, melhorias em âmbitos diversos, tais como saúde, educação, desenvolvimento social e outros, tão prioritários quanto estes descritos anteriormente, presentes nos territórios de identidade.

A participação dos diversos segmentos e representantes de entidades sociais somaram mais de 8.343 propostas no que culminou em programas e ações das Secretarias do Governo do Estado da Bahia no PPA do quadriênio de 2008 a 2011 (BAHIA, 2007).

Diante da construção da proposta de forma participativa, o Plano da Educação Profissional da Bahia surgiu para atender reivindicações pertinentes da sociedade civil organizada que exigiu do estado, uma educação de qualidade e inclusiva para todos. Este Plano está sob a responsabilidade da Superintendência de Educação Profissional (SUPROF), que tem como objetivo planejar, coordenar e promover ações para a Educação Profissional no Estado da Bahia, conforme já exposto neste trabalho.

Trazendo para esta discussão os aspectos legais da implantação da rede estadual de ensino, como tentativa de atender as antigas reivindicações de uma Educação Profissional integral,



integrada, emancipatória aos sujeitos, reflete-se que o ano de 2008 foi significativo para esta modalidade de educação na Bahia.

É importante destacar que somente no ano de 2009, a Superintendência de Educação Profissional (SUPROF) dispôs uma Instrução Normativa de nº 03 de julho deste mesmo ano, que definiu sobre as Orientações Curriculares e a matriz curricular para a rede estadual de ensino, no âmbito da Educação Profissional. Este é um documento que indica também a inclusão do PROEJA na rede estadual, que neste aspecto ficou evidente a oferta de cursos da educação profissional antes mesmo de institucionalizar uma proposta pedagógica específica para esta modalidade.

Nesta referida Instrução Normativa nº 03/09 de 30 de julho de 2009, explicita como será a matriz curricular do PROEJA no estado, fazendo referências a outros aportes legais nacionais que normatizam a Educação Profissional no país.

A Instrução Normativa mencionada ancora-se em bases legais que fundamentam a Educação Profissional, na qual incluíram como referência a legislação nacional, decretos e resoluções que regulamenta este ensino. Mediante isto, a SUPROF institucionaliza como será o currículo da Educação Profissional na rede estadual de ensino, em extensão o PROEJA.

O Ministério da Educação orientou sobre a rede que pode ofertar o PROEJA, que a princípio foi a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as Redes Estaduais, Redes Municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical (Sistema S).

No que diz respeito à rede estadual de ensino, no qual é o universo desta pesquisa, para que possam ofertar o PROEJA nesta mesma rede, o Ministério da Educação exorta que o Estado deve organizar-se para assumir esta política pública de integração com a Educação Básica e a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A orientação do Ministério da Educação é que a rede deva selecionar as escolas que ofertam a Educação de Jovens Adultos e Educação Profissional para que participem do PROEJA. Assim, faz-se necessário que a gestão da Secretaria de Educação do Estado possa, juntamente com os profissionais das unidades escolares, professores, diretores, construir uma proposta pedagógica integrada, sem perder de vista as especificidades locais.

Para uma consolidação da proposta pedagógica integrada, a rede estadual que for assumir o compromisso e ofertar o PROEJA em sua rede de ensino, necessitará realizar a formação

continuada do coletivo de professores, diretores escolares, com vista na formação integrada dos sujeitos da EJA.

No caso da rede estadual de ensino, o financiamento do curso PROEJA é através do recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB ou pela adesão do Programa Brasil Profissionalizado.

Sobre o Programa Brasil Profissionalizado, foi instituído no ano de 2007 através do Decreto nº 6.3012, de 12 de dezembro, sendo que é uma iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Este programa visa o fortalecimento do ensino médio integrado à Educação Profissional nas redes estaduais de educação profissional.

No portal do Ministério da Educação-MEC depõem sobre a atuação do Programa Brasil Profissionalizado com foco na oferta de cursos técnicos de nível médio integrado, principalmente nas redes estaduais de ensino. Para que a rede estadual possa participar do programa é necessário assinar o compromisso Todos pela Educação, definido pelo Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromissos Todos Pela Educação, junto à União em regime de colaboração entre os estados e municípios, através de programas e ações de assistência técnica, que visam a qualidade da educação básica. Em seguida, deve-se formalizar a participação a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), cadastrar os dados dos responsáveis pela execução do programa na plataforma no SIMEC, que é o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do MEC.

Ainda na plataforma SIMEC, deverá inserir o diagnóstico e plano de ações para a expansão da educação profissional da referida rede estadual de ensino. Orientado por um técnico do MEC, que deve ser solicitado pela secretaria de educação do estado, deverá fazer um diagnóstico e plano de ação para ser analisado pelos responsáveis do SETEC. Após aprovação do plano, este é encaminhado para a consolidação do convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ou para atendimento como assistência técnica.

Quanto à rede de ensino do estado da Bahia, com respeito à Educação Profissional, as fontes de financiamento são o Tesouro Estadual e o Fundo Nacional de Desenvolvimento. No que cita o Programa Brasil Profissionalizado e o referido plano de ação descrito anteriormente, a Secretaria de Educação do Estado explicita como esta mesma rede faz a gestão desse recurso para a Educação Profissional:

O plano de ação é uma ação da Educação Profissional, do Programa Expansão da Educação Profissional, que visa atender a uma demanda dos Centros Estaduais



e Territoriais de Educação Profissional e de escolas estaduais que ofertam educação profissional, no sentido de minimizar as carências que têm impactado no funcionamento dos cursos. A Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional decidiu pelo repasse de recursos para financiamento das ações prioritárias, voltadas para garantir o funcionamento das atividades pedagógicas, com qualidade. Os recursos são repassados para os Caixas Escolares das unidades que são beneficiadas (BLOGSPOT, 2018).

Conforme exposto, a SUPROF decidiu pelo repasse do recurso financeiro do Programa Brasil Alfabetizado para as Caixas Escolares, com o objetivo de gerir o financiamento, a fide garantir o funcionamento dos cursos nos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional. No âmbito da estrutura educacional no que refere-se ao PROEJA na rede do estado da Bahia, destaca-se sobre o currículo instituído pela Superintendência aos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional. Ao retomar sobre este currículo, a Instrução Normativa de nº 03/09 de 30 de julho de 2009, resolve que:

Art. 1º A matriz curricular dos Cursos de Educação Profissional, referenciados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, nas diversas modalidades, deverá contemplar todas as disciplinas da Base Nacional Comum, as disciplinas da Parte Diversificada/Formação Técnica Geral e da Parte Profissional/Formação Técnica Específica de acordo com o curso profissional técnico adotado.

§ 1º A Formação Técnica Geral caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos de caráter sócio-técnico relativos ao trabalho, que perpassam todas as áreas de ocupação e que são necessários para qualquer tipo de inserção no mundo do trabalho (assalariado, de forma autônoma ou por meio da economia solidária).

§ 2º A Formação Técnica Geral, enquanto estratégia metodológica de integração de conhecimentos no currículo e abordagem e/ou introdução ao mundo do trabalho, deverá ser utilizada nos currículos integrados como conhecimentos-ponte entre a formação geral (Educação básica) e a formação específica, que pode ser concebida na forma de arcos ocupacionais (BAHIA, 2009).

Ao tratar sobre a Formação Técnica Geral (FTG) que é explicitada no documento acima, no § 1º como um conjunto de conhecimentos e depois no § 2º como estratégia metodológica pode-se identificar um truncamento nos conceitos definidos a FTG, pois o conjunto de conhecimentos ao qual se refere, deveria estar fundamentado a alguma teoria defendida por esta rede de educação para que possa oferecer sustentação às estratégias didáticas no interior das escolas. Do mesmo modo, dizer que a Formação Técnica Geral é, também, uma estratégia metodológica, sem indicar qual aporte teórico de sustentação, torna-se o entendimento confuso, quando não é explicitado nos documentos de referência. No que diz respeito ao currículo da Educação Profissional na rede

estadual de ensino, Lima (2013) diz que os currículos das disciplinas da base nacional comum podem influenciar as da formação técnica específica e vice-versa. Além desta estratégica, a rede estadual da Bahia adotou a “formação técnica geral” no currículo de todos os seus cursos (LIMA, 2013, p. 15).

Diante do que explicitou Lima (2013), no qual esclareceu sobre o currículo da educação profissional na rede do estado da Bahia, buscou referência nas experiências do movimento sindical e que resultou numa matriz curricular que incluiu conhecimentos sobre a FTG como uma estratégia para integrar o currículo escolar.

Sobre a Formação Técnica Específica (FTE), o documento 03/2009 norteia como serão os componentes que constituirão a área específica técnica de cada curso profissional.

§ 3º A Formação Técnica Específica - FTE contempla o conjunto de conhecimentos e práticas indispensáveis para a inserção dos educandos/as nos conhecimentos e técnicas inerentes à sua formação profissional, devendo dialogar com a Base Nacional Comum e a Formação Técnica Geral, propiciando aos educandos/as a qualificação sócio-técnica necessária à atuação no Mundo do Trabalho (BAHIA, 2009).

Pode-se perceber que no documento está clara a orientação sobre os âmbitos da formação técnica geral e específica à exigência do diálogo com a Base Nacional Comum, sem perder de vista a formação profissional dos estudantes, a qualificação para o mundo do trabalho, como uma estratégia de também integrar o currículo da escola. Cabe inferir que na prática do Centro Estadual de Educação Profissional pesquisado, não há espaço para o diálogo fluente entre os professores das áreas técnicas e daqueles da base nacional comum. Este espaço ao qual se referem, são reuniões específicas para atividades complementares de planejamento pedagógico individual e coletivo dos docentes no interior do centro de educação profissional.

Para melhor compreensão do tema estudado, analisou-se uma matriz curricular do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e identificou-se que ela é formada por componente curricular da Base Nacional Comum, Eixo Diversificado e Eixo Tecnológico que são disciplinas que dizem respeito à área técnica profissional. Na rede do estado da Bahia, a matriz curricular dos cursos PROEJA é composto, também, pela Base Nacional Comum, Formação Técnica Geral, Formação Técnica Específica e dos Estudos Interdisciplinares, sendo um desenho curricular específico da rede estadual de ensino.

Pode-se perceber que na rede do estado da Bahia o PROEJA possui um desenho curricular específico, no qual não se assemelha aos das redes federais de ensino. É importante esclarecer

que houve esforços positivos para que pudessem inserir na rede estadual cursos técnicos voltados para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Neste caso, destaca-se o PROEJA que nacionalmente foi criado como política de inclusão dessas pessoas com objetivo de elevar a escolaridade e garantir a formação profissional. Por outro lado, se reverbera no centro de educação profissional pesquisado, a forma aligeirada como foi inserido o PROEJA na rede do estado da Bahia com uma proposta curricular que não possui significativa representatividade dos sujeitos das instituições da educação profissional.

Um indicativo da afirmativa anterior foi a criação do Plano de Educação Profissional ocorrer no ano de 2007 e somente em meados de julho de 2009, por meio de uma Instrução Normativa, instituiu as orientações sobre como seria a organização curricular dos cursos na rede estadual de ensino. Mediante este cenário de implantação de uma política pública para a Educação Profissional de forma aligeirada não poderia deixar de resultar em processos educacionais fragilizados.

Analisando a mesma Instrução Normativa citada, dá-se prosseguimento em evidenciar quais são os componentes curriculares que constituiu a Formação Técnica Geral para os cursos profissionais:

Art. 2º A Formação Técnica Geral deverá constar em todos os Cursos de Educação Profissional Técnica e as disciplinas serão comuns a todos os cursos, constituindo um campo de conhecimento necessário à inserção e atuação no mundo do trabalho.

Parágrafo Único - As disciplinas referidas no caput do artigo 2º são as seguintes: I Sociologia - Organização dos Processos de Trabalho; II Sociologia - Organização Social do Trabalho – Empreendedorismo e Economia Solidária;

III Filosofia – Ética e Direito do Trabalho; IV Filosofia - Metodologia do Trabalho Científico; V Biologia - Higiene, Saúde e Segurança do Trabalho; VI Informática – Inclusão Digital (BAHIA, 2009).

Identificou-se que algumas disciplinas da FTG ligadas ao âmbito do trabalho, foi uma tentativa de conectar os componentes da base nacional e a FTE com objetivo na inserção dos sujeitos ao mundo do trabalho. De modo contrário a isto, é o componente Organização Social do Trabalho-Empreendedorismo e Economia Solidária, o tema sobre empreendedorismo está presente ao campo de empregabilidade pertencente a Pedagogia das Competências, que na prática houvera mudanças em algumas disciplinas a partir do ano de 2012.

Fazendo alusão a Pedagogia das Competências, incluída na definição das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Profissional de Nível Técnico no ano de 1999, através da

Resolução CNE/CEB nº 4 de 08 de dezembro, estabeleceram-se as competências profissionais para cada área técnica, e mediante esta reforma curricular no contexto da política neoliberal da época, instituiu um perverso plano de educação em que desviava a atenção das pessoas sobre a realidade do desemprego estrutural. Assim, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) trazem ao debate esse desvelamento, referindo-se às reformas curriculares da Educação Profissional:

Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS 2005, p. 38).-

Pode-se inferir que o conceito de empregabilidade e competências exigido aos trabalhadores não é algo novo. Estes conceitos, amparados em aporte ideológico de interesses econômicos, podem estar escamoteado em propostas curriculares perversas que estão na contramão de projetos para a emancipação humana e contra os sujeitos da EJA e da Educação Profissional, que são compostos pelo coletivo de mulheres, homens negros e negras, da periferia, do campo e do interior do estado.

Esta mesma ideologia pode estar presente quando elegem saberes para compor um currículo da educação profissional, como a disciplina empreendedorismo, que está ancorada na ideia da retirada de responsabilidades do estado em gerar novos postos de trabalho, delegando a esse coletivo marginalizado, a responsabilidade de inserir-se no mundo do trabalho.

É importante informar que a matriz curricular do PROEJA na rede estadual de ensino sofreu algumas alterações após a Instrução Normativa 03/2009. A instrução normativa foi institucionalizada nos centros estaduais e territoriais de educação, que posteriormente foi revisada e resultou numa segunda versão da matriz curricular, a partir do ano de 2012, com a inclusão do âmbito dos Estudos Interdisciplinares na área técnica profissional. Os Estudos Interdisciplinares são formados por dois componentes curriculares: (1) Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica e (2) Intervenção Social, Tecnologia Social, Atividade de Campo e visitas técnicas.

No centro de Educação Profissional pesquisado, evidenciou-se a incompreensão de alguns professores sobre o que seria na prática estes dois componentes curriculares descritos anteriormente. Os professores, referidos nesta pesquisa, são os articuladores do curso técnico



em Administração PROEJA, no qual a pesquisadora teve contato direto, facilitando o acesso da mesma aos documentos e informações para análise e produção de dados.

A SUPROF produziu as ementas dos componentes curriculares dos cursos profissionais e neste caso, do curso técnico de Administração PROEJA, no qual os professores, gestores e coordenadores pedagógicos podem e devem ter acesso através do site da secretaria do estado de educação, onde estão inseridos virtualmente⁸. Para fins desta pesquisa, acessaram-se as ementas do curso técnico em Administração e identificaram-se nestes documentos alguns fundamentos que pertencem à proposta curricular do PROEJA nacional.

Sobre a inclusão dos seguintes componentes curriculares: Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica como disciplinas da matriz curricular do curso pesquisado, estas são desenvolvidas pelos professores como um componente que prevê o ensino de normas técnicas de pesquisa e iniciação científica. Isto tornou-se evidente nas falas dos estudantes confrontadas com as ementas do curso.

É imprescindível enfatizar, mais uma vez, que a rede estadual de ensino define a intervenção social como um princípio pedagógico no qual prevê a aprendizagem dos estudantes, saberes escolares e, também, práticas de formação integral para compreender a dimensão do trabalho com foco na intervenção na comunidade que o próprio sujeito vive.

Visto a intervenção social ser um princípio pedagógico importante na proposta de educação da rede estadual, esta por sua vez é pouco compreendida pelos professores e um desafio relevante quando se trata de cursos profissionais que funcionam no noturno, neste aspecto os cursos PROEJA desta mesma rede.

Outro grande desafio para os estudantes é o estágio obrigatório. Para aqueles que trabalham durante o dia, em ramos de atividades distintos daquele que se está estudando, torna-se angustiante para os mesmos só poder fazê-lo quando concluírem o curso técnico. Além de ser um ponto de tensão para o centro de educação profissional pesquisado, provoca também diferentes situações, como poucas expectativas, instabilidades, desânimos nos estudantes que veem na educação profissional possibilidades de mudanças de vida, e isto deve ser considerado.

Identificaram-se situações relacionadas à formação do professor, principalmente no que se refere ao currículo do próprio centro de educação profissional em que atua. No contexto da pesquisa não foi identificado o tempo de formação em serviço, de orientação pedagógica, no qual contribui ainda mais para o isolamento do professor e para a superficialidade da compreensão

sobre a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, tão presente na sua realidade do trabalho docente.

Mediante a problemática da formação do professor e do seu isolamento, Corrêa (2012) trata sobre a capacidade ontocriativa desse sujeito no espaço escolar pela busca do seu nível de consciência com vista na transformação.

A problemática da formação do professor tornar-se-á mais densa quando colocada a questão da ontocriatividade: da busca da consciência do seu processo de autocriação, de suas práticas consideradas necessárias ou voluntárias, de suas ações objetivas e subjetivas, como ser humano. Embora o professor individualmente possa se perceber relativamente impotente diante do ambiente do qual é parte ativa, ao se aliar a outros humanos-com os quais convive e compartilha formas de pensar e de agir, de aglutinar esperanças e utopias-é capaz de elevar à mais alta potência seu poder transformador. Para tal, talvez seja importante o professor ir além de sua individualidade e, de acordo com a perspectiva gramscianiana, forjar sua personalidade esforçando-se física e mentalmente para adquirir a máxima consciência - a consciência historicamente possível-do ambiente do qual é a parte nada neutra ou passiva. (CORRÊA, 2012, p. 140).

Percebe-se que diante dos desafios para a formação do professor, é possível sair da impotência e inércia e juntar-se aos pares que se convive no espaço da escola. Desta forma, possam juntos(as) aglutinar esperanças para a transformação. É justamente através do aumento do nível de consciência do professor sobre o seu papel dentro dos centros de educação profissional, mediante as necessidades de outros sujeitos, os estudantes, pelo desejo de aprender, de inserir no mundo do trabalho, essas esperanças de mudanças podem ser integradas para mais professores no âmbito das escolas.

Ao tratar sobre o currículo e a prática pressupõem que quem a realiza é um sujeito, neste aspecto Sacristán (2000) diz que a atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. No caso do currículo do PROEJA da rede estadual de ensino, os professores pesquisados desconhecem os princípios fundamentais que sustentam a proposta curricular da educação profissional da sua rede e as discussões nacionais, isto configurará em uma prática distante da transformação, cidadã e crítica.

O professor esbarra-se nas determinações dos currículos de cima para baixo, ou seja, de forma verticalizada, que são os currículos instituídos sem que os sujeitos pudessem ter sido



ouvidos. Mas, é através da relação que esse sujeito tem com a cultura, o meio social e os estudantes que os professores produzirão um currículo que será instituído por ele no espaço da escola.

Pergunta-se como inovar em um currículo que foi instituído de forma não participativa pelos importantes sujeitos das escolas, a saber os professores e estudantes, refletindo sobre a ótica às legítimas intencionalidades sobre as reformas curriculares? A inovação a qual propõe-se neste trabalho, está ligada aos ajustes que se pode fazer nos currículos escolares levando em consideração as reais necessidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Uma delas é provocar no interior do centro de educação profissional pesquisado contradições que promovam movimentos para a inclusão desses sujeitos.

Neste caminhar teórico de inovação do currículo escolar Sacristán (2000) diz que se empreendem as reformas curriculares para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio.

Por isso, destacam-se, nesta investigação científica, os jovens, adultos, trabalhadores e não trabalhadores, do curso técnico em Administração PROEJA do Centro Estadual de Educação Profissional, para que esses sujeitos da pesquisa pudessem analisar o currículo escolar do curso em que estão estudando e mediante a análise pudessem sugerir uma proposta de um currículo que atendesse as suas necessidades reais.

A Guisa de conclusão

Os sujeitos da EJA são jovens, adultos idosos trabalhadores do campo e das periferias das cidades e a Educação de Jovens e Adultos são cidadãos de direito dessas pessoas, que tem uma trajetória de vida marcada por experiências de desrespeito e injustiças de toda a ordem.

Este estudo demonstrou que a realidade das reformas curriculares e a construção de currículos para as redes de ensino é insipiente à participação dos professores, gestores e estudantes. Ainda é pouco o número de estudos que apontam as sugestões desses sujeitos para a construção colaborativa dos currículos escolares. É desta forma que se revela o desafio do tema Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, que na história da educação no país ainda traz a exclusão dos jovens e adultos e a dualidade histórica que tem origem na ideia da teoria de classe social.



Os jovens, adultos trabalhadores e não trabalhadores demandam pelo respeito dos seus direitos e por justiça social. É pensando no enfrentamento das injustiças simbólicas que propomos que suas diferenças culturais estas possam ser reconhecidas no currículo escolar do Centro Estadual de Educação Profissional pesquisado. Este estudo revelou a importância do Decreto de nº 5.154/04 ao instituir o Programa, impactando positivamente na educação profissional em uma perspectiva integrada como forma de inovação pedagógica, comprometida com a justiça social e formação cidadã. No caso específico do estado da Bahia, a experiência dessa política revelou um contexto frutífero de participação política que consolidou a educação profissional para o estado. Os resultados apontaram para a existência de uma nova concepção educacional a partir deste período, comprometida com um currículo representativo e emancipatório, dirigido aos segmentos que integram esse universo.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. Instrução Normativa 03/ 2009 de 30 de julho de 2009. Matriz Curricular, 2009.
- _____. Secretaria do Planejamento. Caderno do PPA Participativo 2008-2011. Salvador, 2007.
- BLOGSPOT. Educação Profissional. 2018. Disponível em: <http://educacaoprofissionaldabahia.blogspot.com.br>. Acesso em: 13 jan. 2018.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº39/2004- Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio, 2004.
- _____. Documento Base do PROEJA. Brasília, 2006.
- _____. Decreto nº 6.094/2007, Todos Pela Educação, 2007a.
- _____. Decreto nº 6.3012/2007, de 12 de dezembro de 2007, 2007b.
- _____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação. Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2005.
- BRASIL ESCOLA. [s.d.]. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- _____. CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino Médio Integrado concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: _____; FRIGOTTO, G.; RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino Médio Integrado concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; _____; _____. (Org.). Ensino Médio Integrado concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; _____. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

LIMA, Antonio Almerico Biondi. Educação profissional para quê? Construindo a formação dos trabalhadores para além do falso consenso. Educação Profissional. Curso de Especialização em Metodologia de Ensino para educação profissional. Módulo I, UNEB, Salvador, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional dos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educação e Sociedade, v. 27, n. 96- Especial, out./2006, p. 877-910. Campinas, 2006.

PACHECO, H. P.; ARANHA, A. V. S. Estudante trabalhador na experiência de EJA articulada à educação profissional. Trabalho e Educação, v. 19, n. 3, set.- dez./2010, p. 879-899. Belo Horizonte, 2010.

_____. A educação de jovens e adultos articulada à educação profissional: reflexões sobre a política pública educacional em Contagem/MG. In: SILVA, M. A.; QUIRINO, R. (Orgs.). Trabalho-educação: diálogos entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos. Curitiba: CRV, 2012.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: Uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artemed, 2000.

Enviado em: 20 de novembro de 2019.

Apreciado em: 02 de dezembro de 2019.

Inserido em: 10 de dezembro de 2019.



POLÍTICAS DE GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: uma análise das matrículas no Censo Escolar/INEP e a sua relação com os programas Brasil Profissionalizado e Pronatec¹

CELIA TANAJURA MACHADO

Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias da Educação da Universidade do Estado da Bahia. ORCID: 0000-0001-9015-2726. E-mail: celia.tanajura@gmail.com

LILIANA SOARES FERREIRA

Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria. ORCID: 0000-0003-4847-9148. E-mail: anililferreira@yahoo.com.br

¹ Trabalho financiado com bolsa PNPd (Programa Nacional de Pós-doutorado da CAPES), no Programa de Pós-graduação em Educação/UFSM (2017-2018).



POLÍTICAS DE GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: Uma análise das matrículas no Censo Escolar/INEP e a sua relação com os programas Brasil Profissionalizado e Pronatec

Objetiva-se apresentar dados de matrículas de alunos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e as relações existentes entre as matrículas observadas e as políticas públicas de gestão e financiamento, em âmbito federal, que impactaram direta ou indiretamente na oferta desta modalidade de ensino no Brasil, especificamente em relação ao Programa Brasil Profissionalizado e ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), os quais são responsáveis pelos maiores impactos nas matrículas no período estudado. A produção de dados, entre 2007 e 2018, se deu mediante análise das informações do censo escolar disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como diretriz metodológica a análise crítica de matriz histórico-dialética, para a qual interessa uma aproximação cada vez maior do fenômeno estudado, a fim de apreender sua historicidade, contradições e determinações. Os dados revelaram, genericamente, a relação entre os movimentos das matrículas e os investimentos de recursos do governo central na EPT, evidenciando a dependência das instituições de ensino das redes públicas e privadas de EPT no Brasil em relação às políticas públicas para a modalidade coordenadas e financiadas pelo Ministério da Educação.

Palavras chave: Educação Profissional e Tecnológica. Políticas públicas de gestão e financiamento da educação. Brasil Profissionalizado. Pronatec.

POLICIES FOR THE MANAGEMENT AND FINANCING OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL: an analysis of enrollments in the School Census/ INEP and their relationship to the Brasil Profissionalizado and Pronatec programs

The objective is to present data of enrollment of students of Professional and Technological Education (Educação Profissional e Tecnológica – EPT –) in Brazil and the existing relations between the enrollments observed and the public policies of management and financing, at the federal level, which have had a direct or indirect impact on the supply of this modality of education in Brazil, specifically in relation to the Professional Brazil Program (Brasil Profissionalizado) and the National Program for Access to Technical Education and Employment (Pronatec), which are responsible for the greatest impacts on enrollments in the period under study. The production of data, between 2007 and 2018, took place by analyzing the information from the school census made available by the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (INEP), using as a methodological guideline the critical analysis of the historical-dialectical matrix, for which an increasing approximation of the studied phenomenon is of interest, in order to understand its historicity, contradictions and determinations. The data revealed, generically, the relationship between enrollment movements and investments of resources of the central government in EPT, showing the dependence of educational institutions on public and private EPT networks in Brazil in relation to public policies for the modality coordinated and financed by the Ministry of Education.

Keywords: Professional and Technological Education. Public policies for the management and financing of education. Brazil Profissionalizado. Pronatec.

POLÍTICAS PARA LA GESTIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN BRASIL: an analysis of enrollments in the School Census/INEP and their relationship to the Brasil Profissionalizado and Pronatec programs

El objetivo es presentar los resultados de las matrículas de los alumnos de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en Brasil y la correlación entre las matrículas observadas y las políticas públicas de gestión y financiamiento, a nivel federal, que han impactado, directa o indirectamente, en la oferta de este tipo de educación en Brasil, en particular en relación con el Programa Brasil Profesionalizado y con el Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza y al Empleo Técnicos (Pronatec), responsables por la incidencia más grande de la matriculación en el período en estudio. La producción de datos, entre 2007 y 2018, se realizó a través del análisis de la información del Censo Escolar puesto a disposición por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), utilizando como directriz metodológica la reflexión crítica de la matriz histórica-dialéctica, por lo que resulta de interés una aproximación creciente al fenómeno estudiado, a fin de poder comprender su historicidad, sus contradicciones y sus determinaciones. Los datos revelaron, de manera genérica, la relación entre los movimientos de matriculación y las inversiones de recursos del gobierno central en EPT, mostrando la dependencia de las instituciones educativas de las redes públicas y privadas de EPT en Brasil en relación con las políticas públicas coordinadas y financiadas por el Ministerio de Educación.

Palavras chave: Educación Profesional y Tecnológica. Políticas públicas para la gestión y financiación de la educación. Brasil Profesionalizado. Pronatec.



POLÍTICAS DE GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: uma análise das matrículas no Censo Escolar/INEP e a sua relação com os programas Brasil Profissionalizado e Pronatec

Introdução

O crescimento de matrículas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem sido apontado em diferentes trabalhos. Entretanto, os estudos que destacam este fenômeno, não o fazem da perspectiva de analisar a tendência desta expansão ao longo dos anos e a sua relação com as políticas públicas para a EPT implantadas em âmbito federal nesse período. Nesse sentido, o presente artigo objetiva apresentar dados de matrículas de alunos da EPT no Brasil e as relações existentes entre as matrículas observadas e as políticas públicas de gestão e financiamento, em âmbito federal, que impactaram direta ou indiretamente na oferta desta modalidade de ensino, no Brasil.

A produção de dados aconteceu mediante análise das informações do Censo Escolar disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O trabalho de análise dos dados dos censos escolares da Educação Profissional e Tecnológica e a construção dos gráficos, aqui apresentados, como recurso ilustrativo dos resultados obtidos, foram realizados em várias fases sequenciadas.

Inicialmente, definimos o período a ser privilegiado por este estudo e, para isso, levamos em conta, para definir o ano inicial, a publicação, em Dezembro de 2007, do Decreto N° 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, o qual aportou recursos para a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para as redes estaduais de ensino, e da Lei n° 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou 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. A série histórica para produção de dados levou em consideração os censos escolares dos anos de 2007 a 2018. Após a definição do período a ser estudado, quando do acesso aos dados do Censo Escolar disponibilizado pelo INEP em planilhas (cujo conjunto é denominado como Sinopse Estatística da Educação Básica), deliberou-se por analisar aquelas que reúnem o número de matrículas na Educação Profissional – Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, por Etapa de Ensino

e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município. Ano a ano, os dados foram compilados, considerando a soma total de matrículas e as matrículas por dependência administrativa observadas na modalidade, no Brasil. Posteriormente, de posse dos referidos dados, uma nova planilha foi organizada, agora contendo a série histórica referida, demarcando o ano de 2007 como linha de base e referência inicial e o ano de 2018, como marco final, conforme critérios apontados anteriormente.

Depois de construídas as planilhas, em decorrência do volume de dados produzidos, decidiu-se pela construção de gráficos, como forma de permitir melhor compreensão da evolução das matrículas no período estudado. Para tanto, utilizou-se a ferramenta de elaboração de gráficos do software escolhido para a organização das planilhas, inserindo, dentre os elementos definidos para a configuração dos gráficos, o desenho da linha de tendência². Esta escolha permitiu observar, na série histórica a que se deu importância para análise, as possíveis causas que exerceram influência sobre as matrículas na rede de EPT e, assim, foram identificadas as principais ações de políticas governamentais para a EPT implementadas, suas continuidades e descontinuidades, em virtude das mudanças na gestão do governo federal por que passou o Brasil, no período³.

Como diretriz metodológica, este texto, apesar de ter como ponto de partida uma série de dados quantitativos, pretende privilegiar uma abordagem de análise crítica de matriz histórico-dialética, para a qual interessa uma aproximação cada vez maior do fenômeno estudado, a fim de apreender sua totalidade, historicidade, contradições e determinações. Dessa forma, intenta-se a utilização dos dados do Censo Escolar para que eles possam ilustrar, com base na realidade objetiva, a influência de ações governamentais sobre o comportamento tendencial das matrículas da EPT, no Brasil, avanços e recuos diretamente vinculados a políticas de gestão e financiamento coordenadas pelo governo federal em maior ou menor abrangência, no que concerne às redes e instituições ofertantes.

² Gráficos com **Linhas de tendência** exibem tendências em dados e analisa problemas de previsão. Esta análise também é chamada de análise de regressão.

³ Nos doze anos que compõem este período, o Brasil foi governado por dois presidentes do Partido dos Trabalhadores: Luiz Inácio Lula da Silva, em segundo mandato (2007/2010), e Dilma Vana Rousseff, primeiro e parte do segundo mandato (2011/2014 e 2015/2016). A presidenta Dilma Rousseff foi afastada definitivamente do cargo em 31 de agosto de 2016, após ser derrubada por um "Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar" (SAVIANI, 2016). Com a saída de Dilma Rousseff, assumiu a Presidência da República, aquele que coordenou e articulou as bases do Golpe, o seu vice, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Temer governou o Brasil entre 2016/2018.



Características da Oferta da Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, na Última Década

Após ter sido legada a segundo plano (a partir da década de 80), e ter experimentado forte queda nas matrículas como o fim da profissionalização compulsória no ensino secundário (TAVARES, 2012), a EPT somente voltou à agenda das políticas educacionais no Brasil, a partir da primeira década do século XXI, com o Decreto 5.154/2004⁴. Entretanto, ainda que tenha voltado a agenda, naquele ano, as ações de políticas públicas para a EPT não impactaram em mudanças significativas na escola (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). No entanto, apesar disso, muitos pesquisadores consideram que a importância dessas ações se revelou naquilo que se costumou chamar de “arrumar a casa”, em termos dos processos de regulação da oferta de EPT. Nesse período foram estabelecidas novas regulações para a oferta da Educação Profissional de nível médio⁵; nas instituições federais de educação tecnológica, foi instituído o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)⁶; e foram lançadas as bases para a integração de instituições federais e tecnológicas para a criação dos Institutos Federais⁷, dentre outros (MANFREDI, 2016).

Assim, somente a partir da publicação do Decreto 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado e da reorganização da rede federal de EPT, pela Lei Nº 11.892/2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPC), que as políticas públicas para essa modalidade de ensino delinearão um cenário promissor em relação ao impacto que levariam às instituições ofertantes. Dessa maneira, a análise do Censo Escolar da Educação Básica, possibilita constatar o crescimento das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, em todas as formas de oferta – concomitante, subsequente e integradas ao ensino médio, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial e nas ofertas de Formação Inicial e Continuada⁸ –, nos últimos doze anos, especialmente nas redes públicas estaduais e federal. Entretanto, constatar o crescimento das matrículas implica compreender, no campo das políticas

⁴ 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.

⁵ Resolução CNE/CEB 1/2005.

⁶ Decreto Federal 5.478/2005.

⁷ Decreto Federal 6.097/2007.

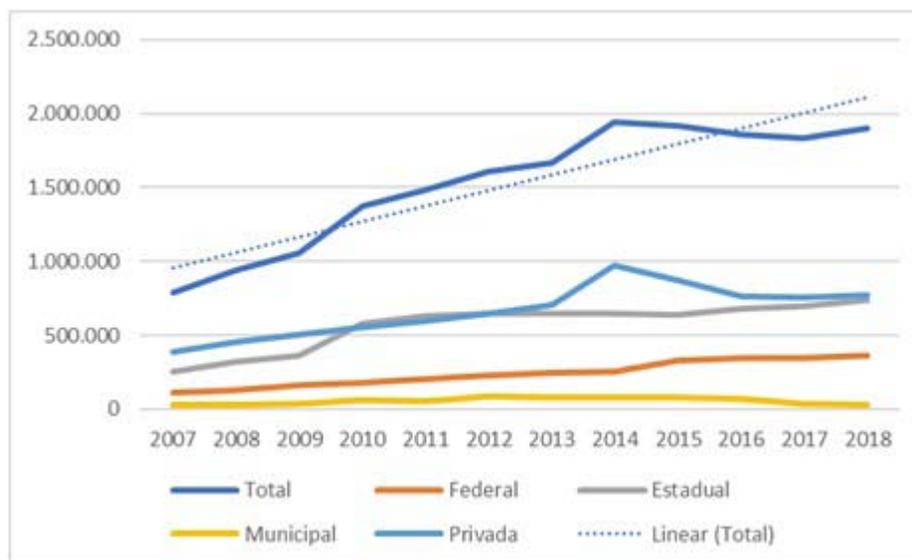
⁸ Da série histórica estudada, até o ano de 2009, não foram incluídas as matrículas de oferta de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação Especial e na etapa de Ensino Fundamental (FIC), visto que tais dados somente se encontram discriminados no Censo Escolar, após o ano de 2010.

públicas para a EPT, de que maneira elas impactaram nesse crescimento e as contradições que se revelaram durante o processo.

Evolução das Matrículas na Educação Profissional no Brasil e as Mediações Marcadas pelas Políticas Públicas para EPT

Nesta subseção, buscamos analisar, a partir da linha de tendência, as variações experimentadas pelas matrículas na EPT na etapa de Educação Básica, ao longo dos anos de 2007 e 2018, e as relações, mediações e contradições que tais movimentos guardam em relação às ações de políticas públicas para o mesmo período. O Gráfico 1 registra a evolução das matrículas, ao tempo em que evidencia a tendência linear da oferta pública e privada em todo país, no período analisado, com base no histórico dos anos anteriores, com regressão ao ano de 2007.

Gráfico 1. Matrículas da educação profissional por dependência administrativa Brasil – 2007-2018, com indicador de tendência linear para o período.



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (INEP, 2007-2018).

O Gráfico 1 retrata uma tendência linear crescente do total de matrículas da Educação Profissional e Tecnológica de nível básico, até o ano letivo de 2016, impactada pelo crescimento, além da tendência esperada, das matrículas da Redes privadas de Ensino no ano de 2014, o que impulsionou os resultados do cômputo total de matrícula, naquele ano.

No que concerne às matrículas registradas nas redes públicas de ensino, estaduais e federal, estas cresceram continuamente, apesar de terem sido registradas oscilações crescentes e decrescentes ao longo da série temporal analisada, nas redes estaduais de ensino. O ano de 2018 apresenta um crescimento das matrículas nestas redes, o que será explorado mais a frente neste artigo.

Observando a dinâmica das matrículas da Educação Profissional ao longo do período estudado e a sua relação com as decisões de políticas públicas implementadas a partir da relação capital-trabalho, destacamos algumas ações de políticas públicas para EPT importantes no período, que impactaram diretamente na evolução das matrículas. No período, são consideradas importantes as ações vinculadas aos seguintes programas: Brasil Profissionalizado; Profucionário; Programa Mulheres Mil; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Rede e-Tec Brasil; Rede Certific e, mais recentemente, MedioTec. Em função dos limites deste texto, neste texto será somente privilegiada a análise do Programa Brasil Profissionalizado e do Pronatec, os quais são responsáveis pelos maiores impactos nas matrículas no período estudado.

O Programa Brasil Profissionalizado

Como anteriormente demarcado, o Programa Brasil Profissionalizado tornou-se o marco zero desta pesquisa, ao qual se estabeleceu o processo de regressão da série histórica estudada. Este Programa, lançado no final do ano de 2007, foi destinado a promover o desenvolvimento das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, conforme explicitado no site do Ministério da Educação:

A O Programa atua no fomento de ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

Os recursos do Brasil Profissionalizado são repassados para os estados por meio de Termos de Compromissos - desde que o programa passou a fazer parte do Plano de Ações Articuladas (PAR) - para construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação.

De 2007 até janeiro de 2016, o Programa atendeu instituições de educação profissional de 24 estados. Foram concluídas 342 obras, sendo 86 novas escolas, 256 ampliações e/ou reformas. Ainda foram entregues 635 laboratórios para aulas práticas.

As ações do Brasil Profissionalizado são geridas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2019)

Importante no processo de expansão das matrículas da EPT na Educação Básica, o Programa Brasil Profissionalizado contribui para impulsionar diferentes estados da federação a ofertar esta modalidade de ensino. Entretanto, a implantação do Programa foi marcada por enormes contradições, pois, enquanto o governo federal entrava com recursos para infraestrutura (construções, ampliações e reformas), além de materiais de laboratórios, os governos estaduais deveriam garantir a reorganização das redes estaduais, dos currículos e a contratação de professores. De acordo com Moura (2016, p. 12),

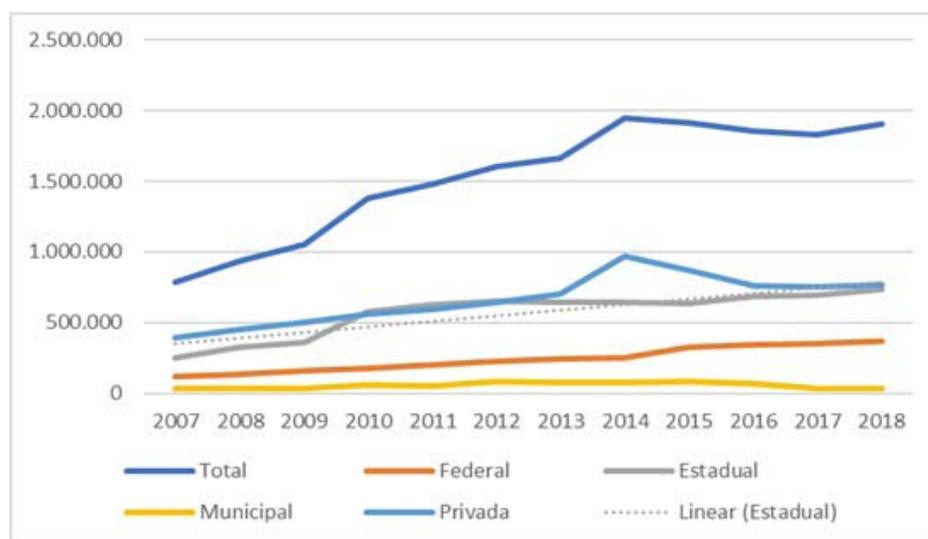
[...] os estados iriam apresentar um projeto e receber financiamento para construir novos prédios ou adaptar escolas existentes e equipá-las com toda a infraestrutura, a fim de colocar em funcionamento escolas de educação profissional. Os Estados deveriam garantir o corpo docente necessário ao funcionamento dessas escolas. O que aconteceu: todos os estados brasileiros apresentaram seus projetos e receberam recursos, mas poucos avançaram no que diz respeito à constituição dos quadros de professores da educação profissional. De forma que no cenário de hoje [...] as escolas foram ou estão sendo construídas, algumas já estão prontas, mas não funcionam, porque não têm o quadro de professores, principalmente, os docentes das disciplinas específicas da educação profissional. A situação vem se agravando a partir do segundo mandato do governo Lula e no governo da Presidenta Dilma, em função da mudança das correlações internas de forças do governo, que, na busca de garantir a governabilidade vai ampliando o leque de alianças à direita. Na medida em que essas alianças vão se ampliando à direita, os marcos legais, de uma maneira geral, também vão mudando de direção e caminhando no sentido de uma aproximação ao que havia nos anos 1990, tão criticado no início do governo Lula.

Os conflitos relativos à relação capital/trabalho, no âmbito do Estado capitalista são evidenciados por Moura (2016) quando aponta que o pacto com as elites capitalistas brasileiras, realizado pelos governos mais progressista que estiveram à frente das ações de políticas públicas no Brasil, entre os anos de 2003 e 2016, não logrou constituir mudanças consistentes na política educacional para EPT. Um dos aspectos mais importantes desse contexto revela-se na precarização do trabalho dos professores de EPT, que atuam nos diferentes programas, especialmente os professores vinculados às redes municipais e estaduais de ensino (KUENZER, 2008; MACHADO, 2011; MORAIS, 2015; MACHADO; FERREIRA; IVO, 2017).

O Programa Brasil Profissionalizado continua ativo, mas foi incorporado, a partir de 2011, ao Pronatec. Os recursos do Programa, desde então, são vinculados ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e repassados para os estados por meio de Termos de Compromissos assinados pelos gestores estaduais e são destinados à construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação.

No período estudado, ao observarmos a linha de tendência das matrículas estaduais, é possível ver a tendência crescente de aumento das matrículas nos estados, conforme representado no Gráfico 2.

Gráfico 2. Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa Brasil – 2007-2017, com indicador de tendência linear para as redes estaduais de EPT.



Fonte: laborado pelas autoras, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (INEP, 2007-2018).

A análise do Gráfico 2 permite afirmar que o maior crescimento das matrículas nas redes estaduais que ofertam EPT ocorreu entre os anos de 2009 e 2014, quando se observa um crescimento acima da linha de tendência, sendo que, após 2014, as matrículas, acompanham um pouco abaixo a linha de tendência, ou seja, enquanto a linha de tendência é crescente, as matrículas aumentam de forma tímida, entre os anos de 2015 e 2018, mas faz com que, pela primeira vez, no período analisado, as matrículas da rede estadual estejam muito próximas das matrículas da rede privada, consolidando uma tendência crescente desde o ano de 2016. No que diz respeito à oscilação e a marca um pouco abaixo da linha de tendência para as redes estaduais, entende-se que este dado pode denotar possíveis relações com os problemas concernentes à transferências de recursos para o Programa pelo Governo Federal e dificuldades enfrentadas pelas redes para a execução desses recursos e manutenção da oferta nos moldes que vinham fazendo nos anos anteriores.

De vida curta, o Programa Brasil Profissionalizado, dedicado especialmente ao financiamento da EPT nas redes públicas estaduais, foi subsumido pelo Pronatec a partir de 2011, quando os recursos públicos para a educação profissional e tecnológica, oriundos dos cofres do governo federal, passam a ser majoritariamente destinados à rede privada, com protagonismo para as entidades vinculadas ao Sistema S (CARVALHO, 2019, p. 186).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi instituído por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo principal de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira e promover a expansão das redes federal e estaduais de EPT, a oferta de cursos a distância, a transferência de recursos públicos a instituições privadas, por meio da celebração de Acordo de Gratuidade com essas instituições (Sistema S⁹, instituições privadas de ensino médio e superior), para a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

⁹ Expressão que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S, que ofertam serviços de educação: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop).

O Pronatec incorporou programas destinados à EPT anteriormente existentes na Setec/MEC, a saber: Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e o Acordo de Gratuidade com o Sistema S (agora com a criação da Bolsa-Formação). As ações do Pronatec, voltadas preferencialmente para estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos, também deveriam priorizar trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda e os estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública (para matrículas nos cursos ofertados na forma Subsequente).

Apesar de terem sido reconhecidos os esforços do Ministério da Educação no sentido de evitar a fragmentação das ações de políticas públicas para EPT, reunindo os principais programas financiados pelo Ministério no âmbito do Pronatec, em decorrência da forte relação estabelecida nesta política com as demandas do mercado e dos interesses dos capitalistas, com transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, o Programa angariou uma série de críticas desde a sua implantação. Nesse sentido, Franzoi; Silva e Costa (2013, p. 95) assim consideram:

A concepção que pauta o PRONATEC é a urgência de preparação para o mercado de trabalho, apoiado nos mesmos pressupostos do PLANFOR: a linearidade entre formação e colocação no mercado de trabalho; a estreita articulação entre público e privado, com ênfase no Sistema S; cursos de formação aligeirados, voltados estritamente para a preparação restrita para ocupação imediata de postos de trabalho.

Dentre as críticas ao Pronatec, destacou-se aquela em relação ao Acordo de Gratuidade com o Sistema S, especialmente, em função da prioridade centralizada na oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga horária mínima de 160h. Tais cursos, além de terem sido ofertados sem que houvesse preocupação com o processo de escolarização, negam o princípio da educação integrada e integral, politécnica e omnilateral defendida pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), quando investe, massivamente, na Qualificação Profissional, sem garantia de escolarização, e nas habilitações técnicas de nível médio apartadas do Ensino Médio, tais quais as formas Concomitante e Subsequente de oferta da Educação Profissional, em detrimento da oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Marise Ramos, em mensagem pessoal encaminhada ao professor Dante Moura, em rápida análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 06/2012), considerou como a forma “deformada” (RAMOS, 2012 apud MOURA, 2013, p. 174), a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível médio na forma Integrada, como restou consolidado na Resolução CNE/CEB nº 06/2012:

Conseguimos garantir a forma integrada, mas só na “forma”, que está sendo cada vez mais “deformada”. Vejam, por exemplo, que o “articulado integrado” em “instituições de ensino distintas” é um primor que atende ao convênio do governo de São Paulo com o Sistema “S” e com o IF, que deverá se reproduzir pelo país afora, especialmente com o apoio financeiro do Pronatec. É uma distorção brutal de nossas proposições, agora legalizada e “legitimada” por uma inversão das ideias).

Sob fortes críticas de históricos defensores da escola pública de qualidade e da oferta da educação profissional integrada, politécnica e omnilateral, o Pronatec seguiu financiando fortemente as instituições privadas de ensino, especialmente, o Sistema S, que angariou, no âmbito da normativa que regula o Programa, o direito de autorizar o funcionamento dos seus cursos, sem se submeter aos Conselhos Estaduais de Educação. De acordo com Motta e Frigotto (2017, p. 361):

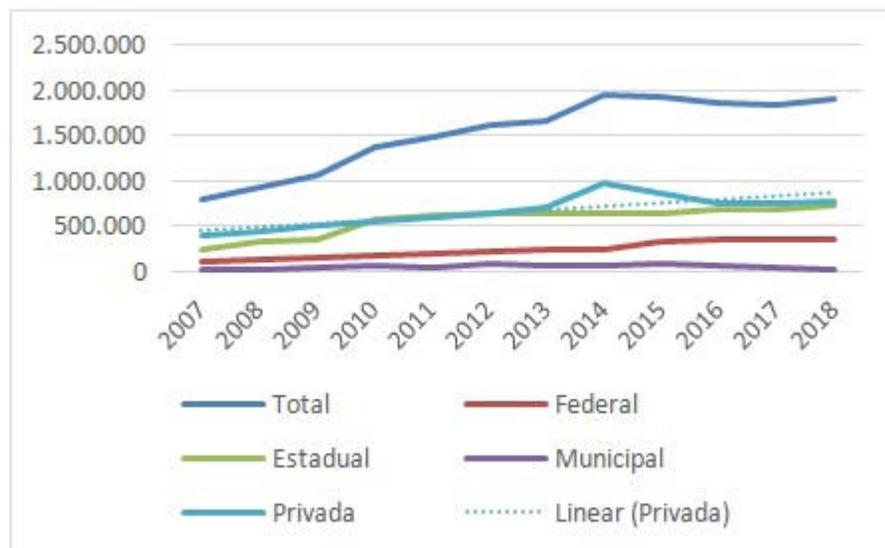
Em levantamento realizado em julho de 2015 (não publicado), constatamos que a União transferiu recursos para o programa, em 2014, no montante de R\$ 2.648.668.385,35, sendo que R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S. Até junho de 2015, em meio aos cortes na educação, tinham sido transferidos para o Pronatec R\$ 551.413.899,65 e, desse montante, R\$ 518.393.229,20 foram destinados ao Sistema S²². Além da quase totalidade dos recursos públicos voltados para o “Ensino Técnico e ao emprego” – parte da sigla do programa – ter sido destinada ao setor privado, os cursos ofertados foram focados na FIC, isto é, em cursos de curta duração e voltados para o trabalho simples ofertados pelo Sistema S.

Além do Sistema S, escolas das redes privadas que ofertam EPT e universidades privadas, também, ofertaram cursos de EPT pelo Pronatec, se valendo do expediente do Bolsa-Formação e do chamado Fies do Ensino Médio. Carvalho (2019, p. 186) organiza um levantamento de recursos aplicados pelo Pronatec entre 2011 e 2018, o qual demonstra, dentre outros dados explorados durante a sua pesquisa, a desaceleração dos repasses para a Bolsa-Formação do Pronatec, que, em 2018, representou, para a rede pública, tão somente 2% dos recursos transferidos pelo governo federal no ano de 2014. A rede privada também viu os seus recursos minguarem, ao longo do tempo, mas a sua perda foi menor, tendo recebido pouco mais do que 6% em 2018, em relação aos recursos recebidos do governo federal em 2014.

⁹ Nota no original: Fonte: Portal da Transparência da União, jul. 2015.

O Gráfico 3 ilustra, especificamente, a tendência linear da evolução das matrículas Educação Profissional, em todo País, no período estudado, com destaque para a redes privadas de Ensino

Gráfico 3. Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa Brasil – 2007-2017, com indicador de tendência linear para o período, com destaque para as Redes privadas de Ensino.



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados constantes nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2007-2017).

Com matrículas variando para mais e para menos entre os anos de 2013 e 2016, o Gráfico 3 revela um ápice de matrículas nas redes privadas, no ano de 2014, e queda de matrículas a partir de 2015, em relação à tendência linear calculada com base na série histórica das matrículas anteriores das redes privadas de ensino de Educação Profissional, com estagnação das matrículas a partir de 2016, com leve oscilação positiva no ano de 2018.

Ao analisarmos o crescimento expressivo das matrículas da redes privadas no ano de 2014, quando estas matrículas corresponderam a 50% da oferta, em relação às ações de políticas públicas implementadas pelo Governo Federal, devemos destacar, além das ações de financiamento do Pronatec, já aqui detalhadas, a publicação, em 10 de março de 2014, da Portaria Nº 197/2014

(BRASIL, 2014), pelo Ministério da Educação, que obrigou as instituições ofertantes de cursos de Educação Profissional a responderem, anualmente, ao Censo Escolar da Educação Básica.

Na Rede Pública de Ensino, em decorrência da vinculação entre as matrículas e os mecanismos de repasses de recursos financeiros às escolas públicas, pelo Governo Federal, a saber, recursos do Fundeb, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional do Transporte Escolar, Programa Nacional de Alimentação Escolar, dentre outros, a resposta ao Censo Escolar da Educação Básica recebe uma especial atenção por parte do MEC, dos gestores das secretarias da educação e das escolas públicas desde o ano de 1998, que declaram, anualmente, as informações de matrículas de seus alunos, por etapas e modalidades. Entretanto, até 2014, as escolas das redes privadas de ensino da Educação Profissional não eram obrigadas a responder ao Censo Escolar, registrando, entretanto, as informações no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec)¹⁰. Como os dados no Sistec são informados de maneira parcial e a visualização no sistema deve ser feito por município e instituição de ensino, esta estratégia de agrupamento das informações traz dificuldades a gestores e pesquisadores, quando se trata de compreender a oferta de educação para este segmento. Com a publicação da nova Portaria e a inserção desta exigência, nos pareceres de credenciamento e autorização de instituições e cursos de Educação Profissional das redes privadas de Ensino, pelos Conselhos Estaduais de Educação, as escolas foram obrigadas a responder ao Censo, revelando um número superior as matrículas historicamente registradas, naquele ano.

No que concerne ao Pronatec, vale destacar que, “nem tudo são flores” e pelo menos dois condicionantes impactam diretamente na implementação do Programa nas redes públicas e privadas; o primeiro, diretamente relacionado com as redes públicas estaduais, se trata da adesão, resposta, monitoramento das ações do PAR e execução dos recursos financeiros pelos estados, na implantação das ações demandadas, o que implica em grande organização institucional e administrativa por parte das equipes das secretarias estaduais de educação. Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), além da gestão de recursos e dos diferentes Programas¹¹ a que os Institutos e demais Escolas da RFEPCT foram demandados nos

⁹ Nota no original: Fonte: Portal da Transparência da União, jul. 2015.

¹⁰ Site do Governo Federal cujo objetivo é promover mecanismos de registro e controle dos dados da educação profissional e tecnológica no país. Para mais informações ver: <http://sistec.mec.gov.br/consultapublicaunidadeensino>.

¹¹ Profucionário, Mulheres Mil, Rede Certific e Proeja.



últimos anos, também se tornara necessária a gestão interna dos conflitos gerados pela oferta de cursos de EPT regulares e integrados a Educação de Jovens e Adultos (Proeja), os quais não recebiam recursos complementares, e a oferta de cursos no âmbito do Pronatec, em que professores e alunos neles inseridos recebiam bolsa. No período, algumas pesquisas revelaram uma forte desestabilização da oferta de vagas do Proeja, dada a concorrência estabelecida a partir da oferta de vagas pelo Pronatec (SACRAMENTO, 2016; MARASCHIN; FERREIRA, 2017). Em segundo lugar, mas não menos importante, trata-se da constância e comprometimento por parte do Governo Federal, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o repasse dos recursos às redes públicas e privadas.

Especialmente a partir do ano de 2016, o Programa registra diminuição dos repasses de recursos, mas, somente em 2017 e 2018, ocorre quase que a total interrupção das ações de formação do Programa, quando se visualiza o baixíssimo volume de recursos desembolsados nestes anos para fazer frente ao carro-chefe do Pronatec, o Bolsa-Formação (CARVALHO, 2019) e a mudança de prioridades do governo federal em relação às políticas para a educação (durante o governo Michel Temer, boa parte dos recursos descentralizados para os Estados foram destinados à contratação de consultorias para a implementação da Reforma do Ensino Médio, com o Fomento à implantação das Escolas em Tempo Integral e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tal qual se pode comprovar pelos repasses de recursos destinados aos Estados da Bahia e do Rio Grande do Sul (estados das autoras deste texto) nos anos de 2017 e 2018 (FNDE, 2019). Assim, desacelerado a partir de 2016, Pronatec impacta na queda das matrículas da Educação Profissional e Tecnológica, em especial nas matrículas na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC), ofertadas pelas redes privadas de ensino, com destaque para o Sistema S.

Com a Reforma do Ensino Médio¹² e a criação do chamado MedioTec¹³, pesquisadores como Motta e Frigotto (2017) advogam que se trata de uma “incorporação do Pronatec ao ensino médio regular”, visto que o quinto itinerário formativo, previsto para a chamada formação técnica e profissional, e a carga horária a ele destinado se consolidam como uma engenharia curricular engendrada no percurso do ensino médio regular. O MedioTec incorpora, ao mesmo tempo, o Pronatec, a oferta de EPT na modalidade de educação a distância, a implementação da Reforma do Ensino Médio e a oferta da Escola em Tempo Integral, na medida em que oferta aos alunos dos

¹² Lei nº 13.415/2017.

¹³ O MedioTec é uma ação para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante para o aluno das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculado no ensino médio regular (MEC, 2019).

curso regulares de ensino médio a alternativa de cursarem, no contraturno ou na modalidade de educação a distância, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Concomitante (com matrícula na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas). A integração dessas diferentes políticas pode ter impactado no aumento das matrículas nas redes estaduais e federal no ano de 2018. Entretanto, este fenômeno precisa ser analisado com mais vagar, tendo em vista a necessidade de compreender as inúmeras determinações que envolvem a implementação do MedioTec, ainda não investigadas no decorrer desta pesquisa.

Considerações Finais

A análise das políticas públicas para a EPT, implementadas em anos anteriores e o seu impacto sobre o comportamento das matrículas em uma série histórica, pode auxiliar na compreensão do processo de evolução das matrículas na Rede e na decisão sobre novas ações que possam ser buscadas no futuro como garantia de sustentabilidade, especialmente, da rede pública de ensino. Tal modalidade de estudo permite aos pesquisadores uma compreensão sedimentada por dados concretos, de uma realidade por vezes tratada na superficialidade. Poder-se-ia afirmar que os dados remetem ao concreto, indicando características de uma totalidade nem sempre considerada por aqueles estudam políticas educacionais relativas à Educação Profissional. Analisando a evolução desses dados e relacionando-os com o texto e o contexto das políticas de Educação Profissional e Tecnológica chega-se a uma leitura aprofundada da realidade, capaz de, no limite, lançar possibilidades e desafios para essas mesmas políticas.

Ainda, as informações/dados produzidos pelo INEP permitiram compreender a tendência apontada quanto à oferta de EPT, por mais de uma década, e revelaram a profunda dependência não só das redes pública de ensino da educação profissional, mas especialmente das redes privadas, com destaque para o Sistema S, de recursos do governo federal para os programas de formação técnico-profissional dos trabalhadores. Observou-se, ainda, que as redes públicas estaduais e federal, pela capacidade instalada e formas de cursos que mais ofertam (Integrada e Subsequente), possuem maiores e melhores condições de garantir a sustentabilidade das matrículas, enquanto a rede privada, por concentrar a maior oferta em cursos de Qualificação Profissional, com carga horária de até 160h, não demonstra capacidade de sustentar uma política de formação dos trabalhadores sem os recursos públicos.

Este estudo e as análises aqui realizadas fizeram emergir outras categorias teóricas que podem ser melhor interpretadas e contextualizadas, a partir das categorias teórico-metodológicas de matriz marxiana aqui privilegiadas, a saber: totalidade, contradição, mediação e historicidade. Tal análise precisa continuar no sentido de aprofundar os impactos da evolução desses dados

na historicidade da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Desse modo, quanto mais se produzirem análises assentadas no concreto, recuperando uma historicidade a partir do que se vive no presente e confrontando os resultados produzidos com as contradições e mediações existentes no contexto histórico em que se inserem, melhor se pode projetar o futuro e, no conjunto a partir do qual se elaborou esta pesquisa compreender elementos de produção, resistências e enfrentamento na defesa da educação profissional pública, de qualidade, integrada, politécnica e omnilateral como a que se compreende ser importante para a formação dos trabalhadores brasileiros.

REFERÊNCIA

ABRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em: 25 de abril de 2018.

CARVALHO, A. B. Políticas públicas para educação profissional no Brasil: uma análise sobre a concepção, execução e gestão do Pronatec no âmbito da Bolsa-Formação (2011-2018). Tese (Doutorado). Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão, SE, 2019.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Sistema de consultas à liberação de recursos dos programas do FNDE/Bahia (2017 e 2018). Disponível em: http://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_result_pc. Acesso em: 30 de novembro de 2019.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B.; COSTA, R. de C. D. Proeja e Pronatec: ciclo de políticas, políticas recicladas. Políticas Educativas. Porto Alegre, RS. v. 6, n.2, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45658/28838>. Acesso em: 24 de Abr. 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 26 de abril de 2018.

FRIGOTTO, G. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas. HOLOS, [S.l.], v. 6, p. 56-70, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984>>. Acesso em: 14 abr. 2018. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2016.4984>.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2007. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 de Abr. 2018.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2008. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 de Abr. 2018.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2009. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 de Abr. 2018.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2010. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 de Abr. 2018.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2011. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 de Abr. 2018.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2012. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 de Abr. 2018.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2013. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 de Abr. 2018.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2014. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 de Abril de 2018.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 29 de abril de 2018.



INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2016. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 de abril de 2018.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2017. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 de abril de 2018.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 de novembro de 2019.

KUENZER, A. Z. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília, DF: INEP, 2008. 304 p. – Coleção Educação Superior em Debate; v. 8. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.4>. Acesso em: 26 de abril de 2018.

MACHADO, C. T.; FERREIRA, L. S.; IVO, A. A. Relações entre precarização e vínculos de trabalho de professores de educação profissional. IX Encontro Brasileiro da Redeestrado. Rede latino-americana de estudos sobre o trabalho docente. Campinas-SP: Unicamp, 08 a 10 de novembro de 2017. Disponível em: <http://anaisbr2017.redeestrado.org/>. Acesso em: 30 de novembro de 2019.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, set. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2018.

MANFREDI, S. M. Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S. Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: Histórico e Perspectivas. 38ª Reunião Nacional da ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: São Luís, MA. 01 a 05 de outubro de 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT18_426.pdf. Acesso em: 26 de abril de 2018.

MORAIS, C. A. Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do PROEJA. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2015.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, junho de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 abril de 2018.

MOURA, D. H. (org.). Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, D. H. Produção de conhecimentos, políticas públicas se formação docente em educação profissional. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2013.

MOURA, D. H. Entrevista. Revista Ensino Interdisciplinar. Mossoró, RN: UERN. v. 2, nº. 05, julho, 2016.

SACRAMENTO, M. P. A Gestão do PROEJA no Instituto Federal da Bahia – um encontro de duas modalidades de ensino: quando um mais um é mais do que dois. TCFC. Universidade do Estado da Bahia. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação (GESTEC). Salvador, BA: 2016.

TAVARES, M.G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.

Enviado em: 10 de novembro de 2019.

Apreciado em: 30 de novembro de 2019.

Inserido em: 10 de dezembro de 2019.



Estudos/Ensaaios



FORMAÇÃO HUMANA E RACIONALIDADE SUBSTANTIVA: reresistência à formação instrumental

ÉLIDO SANTIAGO DA SILVA

Universidade Federal do Piauí. Doutorado em Educação (PPGED/UFPA, 2019), Mestrado em Administração (PPGA/UFRN, 2010) e Graduação em Pedagogia (UEPA, 2003). Professor Adjunto II da Universidade Federal do Piauí. Professor do Departamento de Ciências Sociais, Educação e Desporto do Campus Ministro Reis Veloso da Universidade Federal do Piauí.
ORCID: 0000-0001-9814-9089 E-mail: elidosantiago@gmail.com

GILMAR PEREIRA DA SILVA

Universidade Federal do Pará. Doutorado em Educação (UFRN, 2005); Mestrado em Educação (UFRN, 2002); Especialização em História da Amazônia (UFPA, 1993); Graduação em Pedagogia (UFPA, 1992). Professor Associado III e Vice-reitor da Universidade Federal do Pará. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED (Mestrado e Doutorado) do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura-PPGEDUC (Mestrado) do Campus de Cametá. ORCID: 0000-0001-9814-9089.
E-mail: gpsilva@ufpa.br



FORMAÇÃO HUMANA E RACIONALIDADE SUBSTANTIVA: reresistência à formação instrumental

O presente artigo tem por objetivo caracterizar as formas manifestas da Racionalidade Substantiva nos currículos dos cursos do ensino médio integrado à educação profissional. Para responder ao objetivo proposto foi realizada uma análise de conteúdo (Bardin, 1977) nos Projetos pedagógicos dos cursos de Edificações, Eletrotécnica e Informática do ensino médio integrado à educação profissional e do Projeto pedagógico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí – campus Parnaíba. Para o tratamento dos dados coletados se utilizou o contínuo de racionalidades proposto por Maurício Serva (1997), baseado no pensamento original de Alberto Guerreiro Ramos (1981), com a finalidade de desvelar valores racionais presentes nos documentos. A partir desta matriz, uma categoria foi definida a priori: Formação humana substantiva. A categoria a priori desdobrou-se em duas categorias empíricas denominadas de “Formação humana substantiva para a humanização” e “Formação humana substantiva para a transformação social”. Como resultado da pesquisa, destaca-se a Racionalidade Substantiva manifesta nos documentos oficiais do Instituto pesquisado é posta como resistência ao processo de instrumentalização da formação escolar. Sendo que os documentos apontam para valores que reforçariam aspectos isonômicos e de transformação do mundo do trabalho e da sociedade em si.

Palavras chave: Formação Humana, Racionalidade Substantiva, Arena de disputas.

HUMAN FORMATION AND SUBSTANTIVE RATIONALITY: the resistance to instrumental education

The present study aims at characterizing the ways in which Substantive Rationality can be manifested in the curricula of Brazilian secondary school courses integrated to professional education, such as Buildings, Electrical Infrastructure, and Computer Science; and, finally, the project applied at the Science and Technology Federal Institute of Piauí (IFPI) - Parnaíba Campus, by analyzing their pedagogical projects (Bardin, 1977). The collected data were assessed as proposed by Maurício Serva (1997), which was based on what was originally thought by Alberto Guerreiro Ramos (1981), in order to unveil the rational values found on these documents. From this model, a theoretical category was defined: Substantive Human Formation, which has unfolded into two empirical categories called “Substantive Human Formation for Humanization” and “Substantive Human Formation for Social Transformation”. As a result of our study, the Substantive Rationality, which was manifested in the official documents from the researched Institute, acts out as a sort of resistance to the process of instrumentalization in school formation, since these documents point to values that would reinforce isonomic and transformative aspects of the world of work and society itself.

Keywords: Human Formation, Substantive Rationality, Dispute Arenas.

FORMACIÓN HUMANA Y RACIONALIDAD SUSTANTIVA: resistencia a la formación instrumental

Este artículo tiene como objetivo caracterizar las formas manifiestas de racionalidad sustancial en los planes de estudio de la escuela secundaria integrada a la educación vocacional. Para responder al objetivo propuesto, se realizó un análisis de contenido (Bardin, 1977) en los proyectos pedagógicos del edificio, los cursos de electrotecnia e informática de la escuela secundaria integrados con la educación profesional y el proyecto pedagógico del Instituto Federal de Ciencia y Tecnología del campus de Piauí - Parnaíba. . Para el tratamiento de los datos recopilados, utilizamos la continuidad de las racionalidades propuestas por Maurício Serva (1997), basadas en el pensamiento original de Alberto Guerreiro Ramos (1981), para revelar valores racionales presentes en los documentos. A partir de esta matriz, se definió una categoría a priori: formación humana sustantiva. La categoría a priori se desarrolló en dos categorías empíricas llamadas “Formación Humana Sustantiva para la Humanización” y “Formación Humana Sustantiva para la Transformación Social”. Como resultado de la investigación, la Racionalidad Sustantiva manifestada en los documentos oficiales del Instituto investigado se destaca como una resistencia al proceso de instrumentalización de la formación escolar. Dado que los documentos apuntan a valores que reforzarían los aspectos isonómicos y transformadores del mundo del trabajo y la sociedad misma.

Mots-clés: formación humana, racionalidad sustantiva, arena de disputas.



FORMAÇÃO HUMANA E RACIONALIDADE SUBSTANTIVA: resistência à formação instrumental

Introdução

Parte-se do entendimento que a escola é, em primeira instância, uma das mais fundamentais arenas de disputa da luta de classes. Dessa forma, não se procurou desvelar um tipo puro de educação, por entender que os projetos educacionais instrumentais e substantivos coexistem nas dinâmicas escolares, mas sim, apontar para os processos de resistência substantiva à primazia da Racionalidade Instrumental. Com isso, o presente artigo tem por objetivo caracterizar as formas manifestas da Racionalidade Substantiva nos currículos dos cursos do ensino médio integrado à educação profissional.

Para isso, foram analisados os Projetos pedagógicos dos cursos de Edificações, Eletrotécnica e Informática do ensino médio integrado à educação profissional e do Projeto pedagógico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí – campus Parnaíba, escola lócus da pesquisa. Para o tratamento dos dados coletados, foi usado como apoio um contínuo de racionalidades proposto por Maurício Serva (1997), baseado no pensamento original de Alberto Guerreiro Ramos (1981), com a finalidade de desvelar valores racionais presentes nos documentos. Com esta matriz, uma categoria foi definida a priori: **Formação humana substantiva**. Após Análise de conteúdo (Bardin, 1977), a categoria a priori desdobrou-se em duas categorias empíricas denominadas de “Formação humana substantiva para a humanização” e “Formação humana substantiva para a transformação social”.

Antes de definir os elementos constituintes da Racionalidade Substantiva, deve-se destacar que a formação escolar capitalista é norteadada por uma base calculista. Esta é apresentada como Racionalidade Instrumental (Ramos, 1981). Entende-se a Racionalidade Instrumental enquanto matriz de desenvolvimento no modo de produção capitalista, com destaque para o comportamento calculista e interessado. A ação é guiada por uma projeção de resultado futuro. Como exemplo desde tipo de conduta, aponta-se a noção de empregabilidade quando se fundamenta no acúmulo de repertórios laborais que serão utilizados em situação futura e deixarão o portador em situação vantajosa perante os demais.

Outros valores que marcam a Racionalidade Instrumental são as noções de desempenho, utilidade, rentabilidade e estratégia pessoal, todas vinculadas na forma como a conduta pessoal

pode utilizar recursos, incluindo pessoas, para atingir o melhor resultado material possível. O resultado pode ser medido em ganhos financeiros, cargos de mais destaque ou mesmo na influência de pessoas que servirão a fins anteriormente planejados.

A Racionalidade Instrumental, mesmo que não seja a mais aparente em determinado fenômeno, tenderá a eclipsar as demais racionalidades, visto que a Racionalidade Instrumental é a principal condutora do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista. A relação calculista do capitalista é o que produz a sociedade capitalista. A determinação dos salários dos operários salvaguardando a margem de lucro é típica da Racionalidade Instrumental.

Marcuse (1967) já apontava que ao capitalismo, o que importava era a conformação da Racionalidade Instrumental como a única alternativa viável para a humanidade e Mannheim (1962) assinalava que o liberalismo criava irracionalidades baseadas no aumento da racionalidade funcional (instrumental) que atentavam contra pressupostos individuais e comunitários. Marx (2010, p. 46) sintetiza ambos afirmando que: “O Capital é uma relação social de produção. É uma relação burguesa de produção, uma relação de produção da sociedade burguesa”.

A resistência à primazia instrumental reside na consolidação de elementos substantivos que fortalecem noções de comunidade e isonomia, além de sustentar uma práxis política que permite a possibilidade de transformação da sociedade capitalista em uma sociedade mais justa. Desta forma, para sustentar a tese desse artigo, segue-se com a delimitação das características fundantes da Racionalidade Substantiva.

Fundamentos da Racionalidade Substantiva

Elencam-se diversas causas para a existência de qualquer organização que se busque analisar. Mesmo tendo por base um referencial instrumental digno da organização capitalista, constata-se que as organizações que são necessárias para a reprodução do Capital, possuem fundamentos racionais que não estão vinculados ao cálculo que instrumentaliza o esforço perante o resultado. Desta forma, para Guerreiro Ramos (1981, p. 23), “a razão é o conceito básico de qualquer ciência da sociedade e das organizações. Ela prescreve como os seres humanos deveriam ordenar a sua vida pessoal e social”. Porém, destaca-se que dificilmente há uma organização regida puramente por um tipo exclusivo de razão.

Demonstra-se que a razão instrumental é aquela que, no capitalismo, busca eclipsar as demais e tornar o único viés de explicação para a organização social e econômica possível para a humanidade. Entretanto, vislumbra-se que a organização social possui um caráter multifacetado

que não admite um único viés explicativo. Desta forma, se tem a Racionalidade Substantiva em contraponto à Racionalidade Instrumental.

A Racionalidade Substantiva fundamentaria, segundo Guerreiro Ramos (1981), a ação que levaria a superação do comportamento instrumental, possibilitando ao indivíduo atingir a autorrealização e o autodesenvolvimento. Em consequência disso, nas palavras de Fraga (2000, p. 29): “Engajando-se de forma mais expressiva no processo de desenvolvimento social e, no âmbito da teoria administrativa, no processo de desenvolvimento da própria organização”, ao invés de engajar-se (forçosamente) às alternativas que a sociedade regida pelas organizações de mercado indica como possíveis ou verdadeiras ou coerentes. Sendo assim, desenvolveria outras esferas do indivíduo que não estão diretamente ligadas ao processo de produção.

Serva (1996) destaca que Guerreiro Ramos (1981) defendia que através da Racionalidade Substantiva o homem, além de atingir o desenvolvimento pessoal e autorrealização, poderia ordenar suas relações por meio de valores éticos que gerariam ações que concretizariam um equilíbrio dinâmico entre a satisfação do indivíduo e a satisfação social. Sendo assim, a Racionalidade Substantiva não aprisionaria o desenvolvimento das organizações e do próprio indivíduo a limites referentes à utilidade ao mercado ou ao sistema produtivo.

A Racionalidade Substantiva romperia com a previsão do desenvolvimento humano utilitário, impulsionando-o para áreas que Marcuse (1967) denominou de alternativas utópicas, que são formas de organizações que são tidas como irracionais pela racionalidade do Capital. Alguns desses enclaves ou formas alternativas de associação foram demonstrados por Serva (1993) que identificou doze organizações com configurações diferentes daquelas que se apresentavam de acordo com os ditos da sociedade de mercado. O autor afirma que:

O fenômeno da multiplicação de organizações alternativas ou coletivas (aqui denominadas substantivas) tem tido um forte incremento desde os anos sessenta e já é observado em todos os continentes, demonstrando uma curiosa espontaneidade à medida que a autonomia é um dos seus fatores marcantes, pois nele não se observa o caráter orgânico que determina a natureza das organizações burocráticas ao conferi-las um sentido integrativo e sistêmico (SERVA, 1993, p. 38).

Os estudos de Serva (1993, 1996, 1997) mostram organizações que atuam no mercado capitalista, mas que não se estruturam de forma burocrática ou que usam os indicadores de resultado das empresas instrumentais. O autor destaca que o lucro ou as taxas de investimento e retorno não são ponto preponderante para a definição do resultado ou do planejamento de

ações. Os resultados para essas organizações são medidos pelo impacto na alteração da forma de consumo do usuário, gerando um consumo mais consciente ou no processo de emancipação gestada nas relações sociais desenvolvidas na organização.

Para potencializar o desenvolvimento de relações permeadas por valores éticos que tenderiam à autorrealização e ao autodesenvolvimento individual, a organização deveria sedimentar sua estrutura de relações em um sentimento de equidade potencializador de relações sociais solidárias. As organizações substantivas tendem a ser guiadas por elementos de Isonomia, sendo que Isonomia “pode ser definida como um contexto em que todos os membros são iguais” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 150).

Quadro 1. Características da Isonomia

1. Seu objetivo essencial é permitir a atualização de seus membros, independentemente de prescrições impostas (p. 150).
2. É amplamente autogratiificante, no sentido de que nela indivíduos livremente associados desempenham atividades compensadoras em si mesmas (p. 150).
3. Suas atividades são, sobretudo, promovidas como vocações, não como empregos (p. 150).
4. Seu sistema de tomada de decisões e de fixação de diretrizes políticas é totalmente abrangente. Não há diferenciação entre liderança ou a gerência e os subordinados (p. 150).
5. Sua eficácia exige que prevaleçam entre os seus membros relações interpessoais primárias (p. 151).

Fonte: Elaborado a partir de Guerreiro Ramos, 1981, p. 150-151.

Aponta-se a escola como um ambiente que pode se fundar em características isonômicas que permita aos estudantes o desenvolvimento de valores éticos que permitam o autodesenvolvimento. Porém, é importante ressaltar que a escola é, por si, um espaço complexo e permeado por diversos tipos de racionalidade, mas que pode ter como fim o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, que podem estar relacionadas com finalidades e racionalidades diversas, mas entende-se que, como um espaço de autodesenvolvimento, ela deve fundamentar os valores éticos necessários para um convívio solidário.

Portanto, entender a escola como uma organização majoritariamente substantiva é reconhecer o potencial emancipador produzido pela educação, reconhecer que o sucesso de uma organização escolar não está ligado simplesmente com o escore de rendimento de seus alunos. É entender que cada espaço dela estará vinculado a um conjunto racional distinto que fornecerá tipos de indivíduos singulares frutos de processos educacionais singulares mesmo que sejam produzidos a partir de traços instrumentais.

Por isso, entendê-la enquanto organização majoritariamente substantiva, necessita de um novo prisma de análise. Guerreiro Ramos (1981) delimita os cinco pontos fundamentais para o desenvolvimento de uma teoria organizacional fundamentada na Racionalidade Substantiva – a “abordagem substantiva das organizações”. São estes os pontos:

- 1) Uma vez que as necessidades humanas são variadas e, portanto, atendidas por múltiplos cenários sociais, é possível categorizar e formular as condições operacionais singulares de cada cenário social;
- 2) Apenas limitadas necessidades humanas são atendidas pelo sistema de mercado, o qual determina um tipo próprio de cenário social, marcado pela comunicação operacional e critérios instrumentais. O comportamento administrativo é uma conduta humana condicionada por imperativos econômicos;
- 3) Diferentes categorias de tempo e espaço vital são correlacionadas a diferentes cenários organizacionais, assim a categoria de tempo e espaço vital dos cenários econômicos é um caso particular entre outros;
- 4) Diferentes sistemas cognitivos referem-se a diferentes cenários organizacionais. Portanto, as regras de cognição pertencentes ao comportamento administrativo constituem também um caso particular de uma epistemologia multidisciplinar face aos diversos cenários organizacionais;
- 5) Diferentes cenários sociais requerem enclaves distintos no tecido social, ainda que hajam vínculos que os inter-relacionem. Tais vínculos constituem ponto central do interesse de uma abordagem substantiva do planejamento dos sistemas sociais. (GUERREIRO RAMOS, 1981, p.134-135).

Ao construir uma matriz de análise que considere que cada indivíduo possui singularidades que nem sempre podem ser atendidas ou desenvolvidas por organizações com viés de mercado. Que são sujeitos que vivem em relações sociais com tempos e espaços diferentes daqueles formatados pela vida moderna. Que vinculam suas aprendizagens em elementos variados e por isso devem dialogar com as mais diversas organizações sociais e suas lógicas. Desta feita, a Racionalidade Substantiva serve para o entendimento da complexa natureza humana, estabelecendo formas de emancipação e autodesenvolvimento que não estão contidos no processo formativo unidimensional do capitalismo.

Mesmo que Guerreiro Ramos (1981) e Serva (1993, 1996 e 1997) não vislumbrassem a conexão da Racionalidade Substantiva com a *práxis* e, sim, um melhor equilíbrio social, vê-se

que a Racionalidade Substantiva não representa, em primeiro plano, a transformação social, pois entende-se que ao quebrar com os pilares lógicos que sustentam o capitalismo e suas organizações de reprodução como uma única forma lógica de estruturação social, abre-se espaço para novas formas de organização social. Ressalta-se que a Racionalidade Substantiva é uma forma de alcançar a *práxis*, não sendo a *práxis* em si.

Vásquez (2011, p. 221) alerta que “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”. Isto serve, em primeira instância, para não tratar a Racionalidade Substantiva como um fim, em si mesma, pois quando posta apenas como forma de contemplação da satisfação advinda da atualização pessoal, mas que não se estabelece enquanto força motriz consciente de transformação social, atua como mera reprodutora das mesmas organizações que escamoteiam sua presença natural na constituição humana.

Sendo assim, a Racionalidade Substantiva conduz a uma *práxis* política que, segundo Vásquez (2011), é dentre as formas de *práxis*¹, aquela que está vinculada com a transformação radical das bases econômicas e sociais que sustentam o poder da burguesia sobre o proletariado. Esta transformação apenas pode se efetivar com o envolvimento de amplos setores da sociedade. Destaca-se, aqui, a importância dos princípios de Isonomia que guiam as organizações substantivas. A transformação social será possível quando os indivíduos pertencentes à sociedade procurarem aquilo que os tornam iguais e não nos aspectos diferenciadores reforçados pelas teorias basilares do desenvolvimento do Capital.

A formação humana substantiva

Para melhor elucidação dos elementos que foram detectados durante a análise da categoria teórica “A formação humana substantiva”, delimitou-se duas categorias empíricas denominadas de “Formação humana substantiva para a humanização” e “Formação humana substantiva para a transformação social”.

A definição das categorias empíricas se deu a partir da mineração dos dados obtidos com a análise dos documentos oficiais do IFPI – Campus Parnaíba. Foram levantados 40 trechos significativos nos documentos, nos quais destacam-se 11 manifestavam elementos da

¹ Adolfo S. Vásquez destaca quatro formas de *práxis*. São elas: a produtiva, a artística, a experimental e a política.



Racionalidade Instrumental e 13 da Racionalidade Substantiva. Para a consolidação das categorias que serão apresentadas a seguir, focou-se nos 13 trechos significativos.

A categoria “Formação substantiva para a humanização” foi construída pelo agrupamento do sentido dos trechos que destacam os valores isonômicos como agregadores de características humanizantes ou que reforçam noções coletivistas. Já a categoria “Formação humana substantiva para a transformação social” foi consolidada através da noção de práxis política como fundamento para a alteração ou revolução da dinâmica da sociedade atual. Destarte, parte-se para a apresentação das categorias empíricas.

Formação substantiva para a humanização

O homem é um animal racional que em associação com outros homens tende a reproduzir determinada cultura. Em sociedades tidas como mais avançadas, a escola atua na reprodução do modo de vida da referida sociedade, reproduzindo seus costumes e valores. Na sociedade capitalista não seria diferente, mas como já dito, a escola capitalista se caracteriza por ser uma arena de disputas entre as classes.

Nessa arena, diversas concessões são feitas às bandeiras de luta da classe trabalhadora, entre elas, verifica-se os traços substantivos postos nos documentos do IFPI – campus Parnaíba e mais especificamente para uma concepção de homem mais completa do que aquela que é exigida pelo mercado.

Destaca-se o trecho do Projeto Político Pedagógico do Instituto, que diz: “Nessa visão o trabalho passa a ser concebido como princípio educativo, entendido não como alienador, mas como criador da vida humana”. (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 6). Ao conceber o trabalho enquanto princípio educativo, o referido Instituto reconhece o fundamento marxiano que diferencia o homem dos outros animais a partir do trabalho enquanto práxis e pela transformação da realidade. Assim, o reconhecimento do homem enquanto ser é mediado por sua ação intencionada no domínio sobre a natureza.

Portanto, o domínio sobre as condições objetivas de sobrevivência garante ao ser humano a potencialidade para desenvolver as demais relações sociais e assim garantir a reprodução cultural que uma sociedade necessita para se consolidar. O processo de reprodução cultural é permeado por um conjunto de valores que são aceitos por aquela determinada coletividade e que são, em tese, necessárias para o conviver harmônico.

Mais uma vez o documento produzido no interior das relações educacionais do IFPI – campus Parnaíba se mostra que a formação escolar não apenas se restringe à preparação para o mercado, como também ao desenvolvimento de um senso de cultura humana para que a comunidade escolar se veja enquanto homens e mulheres pensantes e ativos na sociedade. Mostra-se esta afirmação no trecho a seguir:

Enfim, **a educação que se quer para o IFPI, campus Parnaíba é de qualidade e considerará o seu primeiro fim que é o da humanização dos envolvidos no processo**, sejam eles alunos, professores ou técnico-administrativos, buscando a formação de seres pensantes, inseridos na realidade e com a preparação cultural e técnica eficiente e integrada (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 13) (grifos nossos).

Ao considerar ter uma educação humanizadora, o Instituto aponta que a formação, guiada pelo trabalho enquanto princípio educativo, situa-se em um movimento que tende a formar homens e mulheres que estejam sintonizados com os problemas e pautas da sociedade e que possam fazer uma leitura ética dos desdobramentos de cada ação realizada por si e por terceiros no seio do convívio coletivo.

Entende-se que a educação proposta deve abranger a totalidade do indivíduo, promovendo, assim, “[...] a formação do educando como pessoa humana, **incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**”². Portanto, deduz-se que a educação proposta tem um caráter emancipador e que entende o educando como um ser multifacetado, pois além de uma formação para o trabalho, há a preocupação com a constituição de um indivíduo autônomo.

Em outro trecho do PPP do IFPI – campus Parnaíba que a preocupação com as diversas dimensões da formação humana está também vinculada com a preocupação das ações contextualizadas para os formuladores do documento. Segue o trecho:

Nessa perspectiva, pretendemos que o ensino seja transformador e democrático garantindo o respeito às individualidades. **As ações e os meios devem contemplar ao mesmo tempo o contexto e as diversas dimensões da formação do sujeito, pois se deseja que este se constitua cidadão** (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 24. Grifos nossos).

² Id., 2015a, p. 11. Grifos nossos.

Presume-se que os documentos indicam que as ações educativas encontram fundamento no local e no social para se tornarem efetivas na formação do cidadão. Ou seja, é preciso ter conhecimento da realidade local e das demandas sociais para, de fato, se tornar um cidadão. Neste ponto, entende-se que para o pleno exercício da cidadania é necessária a construção de um sentimento de empatia e pertencimento pela classe, principalmente daqueles que são da classe trabalhadora.

Um verdadeiro projeto de humanização está vinculado ao aumento da sensação de pertencimento e de igualdade como valores sociais basilares. A escola tem o poder de estimular tais valores, visto que a educação é um processo social que reproduz costumes e valores. Destaca-se aqui um dos objetivos específicos do curso de eletrotécnica, que é: “Educar, valorizando a ética, o caráter, a capacidade técnica, a solidariedade e sentimento de liberdade com responsabilidade”³. Tais valores substantivos, acompanhados da capacidade técnica, mostram que há a preocupação de uma formação que realmente estreite os laços entre os homens e mulheres, produzindo uma sociedade mais solidária.

Desta maneira, entende-se que a preparação para a vida em sociedade é uma das funções da escola. Entretanto, a escola capitalista está inserida em um processo contraditório de atendimento das demandas do Capital e concessões feitas à classe trabalhadora. Destarte, a concepção sobre a escola do capitalismo é que ela é fragmentada e que fragmenta a formação da classe trabalhadora, pois tenta, sem nenhum sucesso em ambos os casos, servir ao Capital e às demandas da classe trabalhadora. Mas, dessa falta de efetividade, resulta justamente o fortalecimento de um dos pilares da Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973) que é a busca pelo aumento do repertório intelectual, que tende a aumentar, também, a concorrência entre os trabalhadores que, em contrapartida, acresce o sentimento de fragmentação da classe trabalhadora.

Entretanto, nota-se, com alento, que há movimentos no interior da escola que ainda resistem ao avanço do pensamento instrumental sobre a formação humana, visto que ainda em seus documentos, o IFPI – campus Parnaíba mostra a preocupação acerca da formação humana que leve ao reconhecimento de demandas coletivas e sociais. O próximo subtópico, será abordado sobre a educação que permite uma formação humana que leve à transformação social.

³ Id., 2015b, p. 10.

Formação humana substantiva para a transformação social

A alteração das condições materiais de existência são a maior frente de embate das lutas de classes historicamente descritas. Usufruir da riqueza produzida pela força de trabalho ou por processos históricos de acumulação são bandeiras de luta das classes desprivilegiadas que, geralmente, representam a maior parte da população. Nos dias atuais, o princípio de concentração e centralização de capital (Marx, 2013) está em uma das maiores taxas históricas.

Assim, a escola responde por ser a promessa por alteração do quadro social, entretanto, sem nenhuma garantia de sucesso efetivo. Sem um modelo de redistribuição dos meios de produção e de renda, nenhum método de escolarização será efetivo contra a concentração e centralização do Capital. Todavia, assume-se, aqui, a importância política do processo de escolarização sobre a transformação social.

Como visto no subtópico anterior, a formação substantiva para a humanização, que mesmo com os conflitos sobre os interesses dos objetivos da educação, a escola tem o poder de aproximar os indivíduos que dela fazem parte, através de costumes e valores que preguem o pertencimento e a igualdade. Desta mesma forma, para transformar a sociedade é necessária uma maior coesão entre a classe trabalhadora.

O projeto de transformação social é coletivo e por isso valores que aglutinem a classe para a tal transformação precisam ser compartilhados. Desta forma, o IFPI – campus Parnaíba entende que a formação parte de uma nova concepção de sociedade coletiva, afirmando que:

Essa concepção de construção coletiva de sociedade é inerente à educação de seres humanos autônomos, críticos, com capacidade de entender e cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos, a par do desenvolvimento da sensibilidade para o social, sabendo utilizar-se da tecnologia também com vistas ao bem comum e à cooperação (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 12-13).

A superação do uso instrumental do repertório histórico e socialmente acumulado é um dos grandes desafios para a formulação da consciência de classe que possibilitará a transformação social, pois além de deslocar a leitura positivista sobre o uso das ciências, far-se-á urgente a assunção de um outro tipo de intelectual que virá da classe trabalhadora e que nela difundirá uma ciência que possibilite a compreensão das dinâmicas de exploração do capitalismo.

Neste sentido, baseado no intelectual orgânico de Gramsci (2000), o Instituto entende que:



Com uma formação que combine sólida base científica com compromisso ético-político capaz de compreender a tecnologia como produção do ser social, que se estabelece nas relações sócio históricas e culturais de poder⁴.

Esse profissional ético “que se estabelece nas relações sócio históricas e culturais de poder” aproxima-se da definição de intelectual orgânico de Gramsci (2000), pois apenas um profissional que veja as relações de exploração e que queira a transformação da sociedade é um intelectual orgânico da classe trabalhadora.

Destarte, destaca-se, mais uma vez, a função da escola enquanto uma das formadoras do intelectual orgânico. Entretanto, para isso, é necessário que em seu interior seja ministrada uma educação com qualidade. Aqui, o entendimento de educação de qualidade se insere na proposta feita pelo IFPI – campus Parnaíba que diz que:

Educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove para todos, o domínio do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades individuais dos envolvidos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2009, p. 6).

Portanto, o parâmetro de qualidade é aquele que está vinculado a uma educação contextualizada e referenciada socialmente, onde os conhecimentos nela ensinados não servirão apenas como repertórios de uma competição por vagas no mercado de trabalho, mas serão instrumentos da transformação social.

A educação, então, para a classe trabalhadora deveria servir primeiramente à classe e seu processo de transformação social, com garantias básicas para o acesso e permanência dos filhos dos trabalhadores e, posteriormente, a garantia de uma qualidade contextualizada e referenciada socialmente. A formação humana para a transformação social deve vir da composição de costumes e valores que agreguem a classe em objetivos e finalidades comuns, e, ser constituída na vivência do cotidiano da classe, como também, na escola através de uma educação de qualidade.

Em composição ao exposto acima, o Projeto pedagógico do referido Instituto entende que:

⁴ Ibid., p. 17.

Ao concebermos o IFPI, campus Parnaíba como escola pública, gratuita, e de qualidade, desejamos que, assumindo sua função social, seja uma instituição voltada à socialização de saberes teóricos, práticos e comportamentais, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para constituírem-se cidadãos participativos, **corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade**⁵.

Com isto posto, cabe uma ressalva no que se refere ao entendimento sobre a transformação social. Entende-se que este é um processo que dificilmente virá sem fortes rupturas no status quo, tendendo ao recrudescimento no enfrentamento daqueles que hoje são privilegiados por tal tessitura social. Não será apenas através de uma mentalidade mais coesa que a classe trabalhadora terá sua justa parcela da riqueza. A transformação social será fruto da revolução e da unidade da classe trabalhadora.

Conclusão

Para responder ao objetivo desse artigo e caracterizar as formas manifestas da Racionalidade Substantiva nos currículos dos cursos do ensino médio integrado à educação profissional, consolidou-se uma categoria teórica, Formação humana substantiva, e duas categorias empíricas denominadas de “Formação humana substantiva para a humanização” e “Formação humana substantiva para a transformação social”. Tal processo de análise reforçou o ponto de partida teórico deste artigo que é o reconhecimento do espaço escolar como sendo importante arena de disputas da luta de classes que estrutura o modo de produção capitalista.

A análise documental realizada nos documentos oficiais do IFPI – Campus Parnaíba resultou em 40 trechos significativos, sendo 13 deles reforçando elementos da Racionalidade Substantiva com perfil de influenciadores no processo de resistência à primazia da Racionalidade Instrumental. Esta resistência se estrutura baseada nas noções de Isonomia (Guerreiro Ramos, 1981) e de práxis política (Vásquez, 2011), resultando em uma formação humana substantiva que valoriza o estreitamento dos laços humanos, o reconhecimento das injustiças e a necessidade de transformá-las em dinâmicas sociais mais justas.

Como isso, o reconhecimento do tensionamento entre os projetos existentes no interior do espaço escolar e suas relações educacionais é o ponto de partida para transformar, principalmente,

⁵ Ibid., 2009, p. 18. Grifos meus.



a formação para o trabalho e não esvaziar o significado da mesma em simples coleta de novas competências que devem ser implementadas e repetidas no mercado de trabalho. Repensar a dinâmica escolar para a emancipação dos que dela fazem parte é papel dos elaboradores dos documentos oficiais.

Sendo assim, destaca-se que o resultado dessa pesquisa reforça que a educação, mesmo estando embebida numa sociabilidade capitalista que prima por elementos instrumentais, encontra resistência na afirmação de elementos substantivos que buscam o reconhecimento de noções isonômicas para a unificação da classe trabalhadora e assim potencializar a transformação social que supere as injustiças do modo de produção em curso.

Destaca-se que a formação do pensamento crítico na educação profissional, mediada pela formação humana substantiva, é fator que pode representar a unificação da classe trabalhadora e aumentar a resistência à exploração capitalista. Visto que os valores substantivos atendem, em mesma porção, ao sujeito e à coletividade, aumentando a noção de responsabilidade com o desenvolvimento social, sem que se perca a percepção de valor da própria força de trabalho.

REFERÊNCIA

ABARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

FRAGA, Marcelo Lorence. *A empresa produtiva e a Racionalidade Substantiva. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas no ambiente organizacional integrativo: de Mary Parker Follett a Collins e Porras*. 2000. 214f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. *A nova ciência das organizações. Uma reconceitualização da riqueza das nações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. *Projeto Político Pedagógico – campus Parnaíba*. Parnaíba: IFPI, 2009.

_____. *Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em edificações na forma integrada*. Teresina: IFPI, 2015a.

_____. Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em eletrotécnica na forma integrada. Teresina: IFPI, 2015b.

_____. Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em informática na forma integrada. Teresina: IFPI, 2015c.

MANNHEIM, Karl. O homem e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

MARCUSE, Herbert. A Ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl. Trabalho, Preço e lucro & Salário, preço e lucro. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. O Capital – crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do Capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

SERVA, Maurício. O fenômeno das organizações substantivas. In: Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 36-43, 1993.

_____. Racionalidade e organizações: o fenômeno das organizações substantivas. 1996. 316f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), São Paulo, 1996.

_____. A Racionalidade Substantiva demonstrada na prática. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 18-30, abr./jun. 1997.

SCHULTZ, Theodore William. O Capital Humano: investimentos em Educação. São Paulo: Zahar editora, 1973.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Enviado em: 15 de setembro de 2019.

Avaliado em: 10 de novembro de 2019.

Inserido em: 10 de dezembro de 2019.



A INTERIORIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A PROBLEMÁTICA DA MANUTENÇÃO E FIXAÇÃO DOS SERVIDORES EM CAMPUS DO INTERIOR¹

BIAGIO MAURICIO AVENA

Instituto Federal da Bahia. Pós-Doutor em Difusão do Conhecimento; Doutor e Mestre em Educação pela UFBA; Especialista em Administração Hoteleira pelo SENAC/UESC. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. Diplomado em Língua e Literaturas Francesas pela Universidade de Nancy II, Licenciado em Didática Especial da Língua Francesa pela UERJ, Guia de Turismo pelo SENAC/RJ, Guia de Turismo Internacional pela Região Toscana – Itália. Professor do Curso Superior em Administração, do Curso Superior de Tecnologia em Eventos e do Curso Técnico em Hospedagem do IFBA. ORCID: 0000-0002-1062-0372E-mail: bmavena@ifba.edu.br

RICARDO DOS SANTOS ANDRADE

Instituto Federal da Bahia. Discente PROFEPT. Mestrando em Educação profissional e Tecnológica – Instituto Federal da Bahia – IFBA. Graduação em Ciências Econômicas pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia (2004) e em Direito pela Universidade Federal da Bahia (2013).E-mail: andradericardo28@gmail.com

¹ Em relação aos aspectos éticos, o presente estudo por ser de caráter bibliográfico não foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, porém todos os preceitos éticos estabelecidos foram respeitados no que se refere à zelar pela legitimidade das informações, privacidade e sigilo das informações, quando necessárias, tornando os resultados desta pesquisa públicos. Informamos, assim, que durante a realização da pesquisa que originou o texto apresentado, foram observados os procedimentos éticos.

A INTERIORIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A PROBLEMÁTICA DA MANUTENÇÃO E FIXAÇÃO DOS SERVIDORES EM CAMPUS DO INTERIOR

Este artigo tem como objetivo analisar as dificuldades encontradas pelos Institutos Federais de Educação e, de modo mais particular, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), para a manutenção e a fixação dos seus servidores em campi localizados nas cidades mais distantes da capital do Estado e de sua Região Metropolitana. A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa é bibliográfica, pois se buscou reunir informações e dados úteis para a construção desta investigação a partir do tema proposto pelo autor. Ressaltamos que esta investigação baseia-se na transformação da realidade social. Neste trabalho, partimos da importância de compreender acerca do perfil dos servidores que ingressam no Instituto Federal da Bahia, após a sua aprovação no concurso público, ou seja, quais são os desejos e anseios que os servidores trazem consigo a partir do momento em que assumem os cargos e passam a fazer parte da instituição. Discutimos, também, as questões que envolvem as necessidades da instituição que, ao promover o concurso público para o provimento dos cargos, espera que esses servidores possam assumir as vagas que foram ofertadas para o preenchimento nos campi localizados, também, nas cidades do interior do Estado. Como resultado do estudo, apresentamos sugestões que visem à possibilidade de incentivos a esses servidores que demonstrarem o interesse de se fixarem de modo definitivo nessas cidades e, desta forma, estabilizarem o quadro funcional dos campi do interior. Por fim, mostramos que, para que seja possível fazer com que a Rede Federal de Educação Profissional consiga sucesso na sua expectativa de interiorização da educação, faz-se necessário pensar em formas de incentivarmos profissionais qualificados a permanecerem no campus localizado em cidades de pequeno e médio porte, visando, com isso, tanto a possibilidade de se levar uma educação pública, gratuita e de qualidade a essas localidades como também fomentar o desenvolvimento social e econômico dessas regiões.

Palavras chave: Educação Profissional. Permanência. Fixação de servidores.

INTERIORIZATION OF THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL EDUCATION AND THE PROBLEM OF MAINTAINING AND FIXING INTERNAL CAMPUS SERVERS

This article aims to analyze the difficulties encountered by the Federal Institutes of Education and, more particularly, the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IFBA), for the maintenance and establishment of their servers in campuses located in the cities farther from the state capital and its metropolitan region. The methodological approach used in this research is bibliographic, as it sought to gather information and useful data for the construction of this investigation from the theme proposed by the author. We emphasize that this research is based on the transformation of social reality. In this paper, we start from the importance of understanding about the profile of the servers that join the Federal Institute of Bahia, after their approval in the public tender, what are the wishes and desires that the servers bring with them from the moment they assume positions and become part of the institution. We also discussed the issues surrounding the needs of the institution which, by promoting the public



tender for the provision of positions, hopes that these servers can take up the vacancies that were offered to fill the campuses located also in the cities of the interior of the country. As a result of the study, we present suggestions aiming at the possibility of incentives to these servants that demonstrate the interest of permanently settling in these cities and, thus, stabilizing the functional framework of the campuses in the interior. Finally, we show that in order for the Federal Vocational Education Network to succeed in its expectation of internalizing education, it is necessary to think of ways to encourage qualified professionals to stay on campus in small and medium-sized cities, medium-sized, with the aim of bringing free and quality public education to these localities as well as promoting the social and economic development of these regions.

Keywords: Professional education. Permanence. Server pinning.

LA INTERIORIZACIÓN DE LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y LA PROBLEMÁTICA DE MANTENIMIENTO Y FIJACION DE SERVIDORES EN UN CAMPUS DEL INTERIOR

Este artículo tiene como objetivo analizar las dificultades encontradas, por los institutos federales de educación y, de modo más particular, del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), para el mantenimiento y la fijación de sus servidores en campus ubicados en las ciudades más distantes de la capital del Estado y de su Región Metropolitana. El enfoque metodológico utilizado en esta investigación es bibliográfico, ya que buscó reunir información y datos útiles para la construcción de esta investigación a partir del tema propuesto por el autor. Destacamos que esta investigación se basa en la transformación de la realidad social. En este trabajo, partimos de la importancia de comprender sobre el perfil de los servidores que ingresan en IFBA, después de su aprobación en el concurso público, o sea, cuáles son los deseos y anhelos que los servidores traen consigo a partir del momento en que asumen los cargos y pasan a formar parte de la institución. También discutimos las cuestiones que involucran las necesidades de la institución que, al promover el concurso público para la provisión de los cargos, espera que esos servidores puedan asumir las vacantes que se ofrecieron para el llenado en los campus ubicados, también, en las ciudades del interior del estado. Como resultado del estudio, presentamos sugerencias que apunten a la posibilidad de incentivos a esos servidores que demuestren el interés de fijarse de modo definitivo en esas ciudades y, de esta forma, estabilizar el cuadro funcional de los campus del interior. Por último, mostramos que, para que sea posible hacer que la Red Federal de Educación Profesional logre éxito en su expectativa de interiorización de la educación, se hace necesario pensar en formas de incentivar profesionales cualificados a permanecer en el campus ubicado en ciudades de pequeño y medio porte, buscando, con ello, no sólo la posibilidad de llevar una educación pública, gratuita y de calidad a esas localidades, sino también fomentar el desarrollo social y económico de esas regiones.

Palabras clave: Educación Profesional. Permanencia. Fijación de servidores.

A INTERIORIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A PROBLEMÁTICA DA MANUTENÇÃO E FIXAÇÃO DOS SERVIDORES EM CAMPUS DO INTERIOR

Introdução

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) e, dentro dessa perspectiva, começou-se a pensar a oferta de uma educação profissional e tecnológica com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Conforme se amplia essa nova ordem institucional da rede federal de educação profissional, trazida com a concepção da referida lei, começa a surgir um olhar para a necessidade de desenvolvimento local e regional. Segundo Pacheco.

Vislumbra-se que se constituam em marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento. (PACHECO, 2011, p.32).

Por conta desta necessidade, a expansão da rede federal de educação levou os institutos federais para todos os estados da federação com o propósito de interiorizar essas instalações, abrangendo regiões e cidades onde não existia oferta de educação profissional pública federal com a premissa de que uma educação pública de qualidade pode promover nos indivíduos dessas regiões a capacidade de produzir conhecimentos de maneira que possa transformar a realidade dessas pessoas, influenciando, desta forma, o próprio futuro da região.

Contudo, ao passo em que as políticas públicas desta expansão discutam sobre a influência de desenvolvimento local e nacional, é de suma importância a observação atenta para que esse propósito não se transforme em uma exploração da comunidade local por interesses do mercado.

Vale informar que este artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada *A implementação da educação profissional e tecnológica frente à necessidade da manutenção e fixação dos servidores do Instituto Federal da Bahia nos campi do interior, suas condicionantes e perspectivas – 2009-2018*. A ideia de desenvolver esta pesquisa surgiu dos desafios existentes



na necessidade da manutenção dos servidores ingressos no Instituto Federal da Bahia (IFBA) nos campi mais afastados da capital do Estado.

Observou-se, a partir dos números obtidos através do cômputo dos processos de remoção que ocorreram entre os anos de 2009-2018, e ainda ocorrem, no âmbito do IFBA, especialmente a partir do ano de 2010, que os novos servidores desta instituição, tanto os servidores que ocupam os cargos da carreira de Técnico-Administrativos em Educação (TAE's) regidos pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, quanto pelos servidores que ocupam o cargo de docente e que são regidos pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, sobretudo os que são lotados nos campi mais distantes da cidade de Salvador/BA, anseiam por serem lotados o mais brevemente possível em outro campus causando, com isso, certa instabilidade na localidade de lotação originária.

Pode-se verificar, a partir dos dados obtidos para a realização deste trabalho, um aumento significativo no número de pedidos de remoção de servidores, ocorridos a partir de 2009, o que coincide com o momento da mudança de institucionalidade e a própria expansão da Rede, gerada pela lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o que implica uma relação de causa e efeito.

Outro dado que merece destaque é o fato de que grande parte dos processos de remoção origina-se dos próprios servidores interessados nesta movimentação, ou seja, essas remoções, em regra, ocorrem na modalidade “a pedido, a critério da administração”, ou seja, a pedido do servidor.

Em razão dessa observação é que surgiu a nossa preocupação e interesse em pesquisar o fenômeno da movimentação dos servidores no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), movimento esse observado de maneira empírica, para ao final do estudo se comprove, ou não, cientificamente, se de fato, esse fenômeno se verifica e qual o grau de implicação para a instituição.

Segundo Oliveira (2013), a educação profissional tem caráter importante na democratização do acesso ao ensino e à formação de profissionais que serão responsáveis por fomentar o desenvolvimento nacional e também regional e, para isso, é imperioso que ocorra uma estimulação à permanência desses profissionais no interior do país. Paralelamente às políticas públicas voltadas à educação profissional, a nova institucionalidade tem a expectativa de contribuir para a redução das desigualdades sociais e territoriais e, em consequência, a superação da miséria. A sociedade também acalenta expectativas positivas relativas a essas instituições. Para grande parte da população, a educação profissional é o locus de qualificação profissional para o ingresso no mundo do trabalho.

O presente trabalho consiste em analisar a discussão existente em torno da problemática que se observa na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica após a expansão que foi implementada a partir de 2008, qual seja: A dificuldade de se manter e de se fixar o servidor que ingressa nos Institutos Federais de Educação em campus localizado no interior do Estado.

Cabe salientar que é de vital importância compreender a urgência em se encontrar caminhos que possibilitem a minimização dessas questões que envolvem o anseio de retorno ao seio familiar que o servidor nutre e a necessidade que a instituição tem de prestar um serviço de qualidade à comunidade na qual está inserida.

Dentro deste contexto, encontramos autores que começam a perceber esse fenômeno e têm se esforçado para procurar entender essa nova dinâmica e, a partir daí, encontrar meios que visem uma possível solução para tal problema. Segundo Freitas:

Na última década, os estudos sobre rotatividade de pessoal têm despertado interesse de diversos pesquisadores e gestores imbuídos em compreender os indivíduos em suas formas de agir no âmbito das organizações. Altos índices de rotatividade de pessoal podem comprometer significativamente os resultados organizacionais, e é a partir dessa abordagem que o fator humano é considerado o principal ativo das organizações, tornando indispensável buscar entender essas movimentações de pessoal e a necessidade das organizações em atrair, manter e reter talentos (FREITAS, 2017, p. 15).

Essa discussão em torno das dificuldades da manutenção e fixação dos servidores lotados em campi localizados em cidades do interior do Estado tem sido objeto de preocupação por parte de muitos gestores que já descobriram que, caso não se encontre uma solução para essa situação, o projeto de expansão da Rede Federal de Educação pode estar comprometido e que urge a necessidade de se equacionar essa problemática nos Institutos Federais de Educação.

Partindo de observações e análises inerentes às questões sobre o tema estudado, o presente trabalho procura compreender o perfil padrão desse novo servidor que ingressa no setor público, ou seja, quem é esse servidor, o que anseia e o que espera do serviço público e, de outro lado, quais as necessidades que os institutos federais de educação precisam enfrentar com o intuito de cumprir com o seu dever institucional para, com isso, atender a sociedade da melhor forma.

Ao final, procuramos, também, sugerir alternativas e soluções que visem equacionar ou, ao menos, reduzir tal problemática.

Discussão

Com a expansão da Rede Federal de Educação e a profusão de concursos públicos que ocorreu no país nesses últimos dez anos, começou a se verificar um novo fenômeno, qual seja: a movimentação de novos servidores pelos diversos Institutos Federais de Educação (IFE's) e seus respectivos *campi* espalhados por todo o território nacional.

Após o crescimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, uma das grandes dificuldades que se enfrenta, hoje, na referida Rede Federal é a manutenção e a fixação dos seus servidores, sobretudo aqueles servidores que ingressaram durante a fase das expansões, em *campus* localizado em cidades do interior dos Estados. Isso fez com que pessoas de toda parte do Brasil, com o desejo e a intenção de ingressarem no setor público, visando, desta maneira, encontrar, nesse ingresso, a garantia da estabilidade no serviço público.

Em decorrência da instabilidade verificada no mercado de trabalho do setor privado e o medo do desemprego, muitos brasileiros participaram de uma verdadeira “corrida” em busca da tão sonhada aprovação em um concurso público dentro das instituições espalhadas pelo país, mesmo que as ofertas dessas vagas fossem distantes das suas cidades de origem.

Ao serem aprovados em alguns desses concursos, os candidatos migravam para as cidades em que as vagas eram destinadas e, por conta disso, deixavam tudo para trás como, por exemplo, família, amigos, estudos, etc. Posteriormente a isso, iniciavam a sua odisseia. Para Freitas:

A inserção no contexto produtivo do setor público via concurso público ou processo seletivo, tem atraído profissionais com diferentes níveis de escolaridade. Ocorre que a opção em trabalhar na área pública não decorre a natureza das suas atividades, expressando antes uma alternativa à insegurança mobilizada perante a instabilidade encontrada no mundo do trabalho na contemporaneidade. (SILVA, 2004 apud FREITAS, 2017, p.16)

No primeiro instante, e ainda sob o efeito da alegria da aprovação e da assunção do cargo público, esses servidores recém-aprovados apresentam-se aos seus novos postos de trabalho com um sentimento de conquista muito grande, muito motivados e, por que não dizer, felizes. Mas, sempre nutrindo dentro de si o desejo de retornar ao seu local de origem, o que, na prática fará com que eles procurem, a todo instante, formas de retornar às suas cidades natais, quer seja através das modalidades de movimentação permitidas por lei (remoção ou redistribuição, por exemplo) ou continuando a estudar para outros concursos, de forma que a possibilidade de retorno seja alcançada. Sobre esta realidade explicita Freitas:

O grau de dificuldade dos concursos para acesso aos cargos públicos, decorrente da alta proporção entre candidatos e número de vagas, tem levado as pessoas que estão em busca de inserção nesse setor a procurarem cursos preparatórios, voltados especificamente para esses concursos. Esses sujeitos denominados “concurseiros” se dedicam em tempo integral ou parcial, durante dois anos ou mais, aos estudos voltados para a preparação para diversos concursos públicos. Mesmo em caso de aprovação, muitos continuam estudando e prestando novos concursos. O resultado disso é a constante rotatividade desses indivíduos, que optam pelos cargos que proporcionam melhores benefícios. (ALBRECHT, 2011 apud FREITAS, 2017, p.16)

Ocorre que, de outro lado, a instituição, por sua vez, também tem a necessidade de que aquele servidor recém-chegado possa trabalhar em suas dependências, pois a instituição promoveu o concurso público, com todas as implicações e dificuldades inerentes a ele, para que, ao final, o novo servidor ao entrar em efetivo exercício, possa desenvolver as atividades inerentes ao cargo ocupado naquela localidade atendendo, desta forma, às demandas presentes na instituição e isso acaba ocasionando vários aspectos negativos para a instituição.

Diante da perspectiva organizacional, Freitas (2017, p. 16-17) discorre que os aspectos negativos podem estar relacionados ao custo com novos recrutamentos, seleção, treinamentos, investimento em socialização, custos de substituição, assim como a perda do conhecimento do funcionário que sai, o baixo moral dos funcionários que permanecem e até a redução da produtividade. A rotatividade excessiva pode ser prejudicial para o crescimento da produtividade e o desenvolvimento da organização, aumentando os custos de produção ou até mesmo inviabilizando o negócio por carência de mão de obra capacitada, impactando assim economicamente o ambiente externo.

Dito isto, verificamos o surgimento do dilema entre o anseio e o desejo que o servidor nutre de retornar ao seio da sua família e a necessidade da instituição em manter esse servidor desenvolvendo as suas atividades na localidade em que o cargo ocupado pelo servidor está lotado.

Na última década, os estudos sobre rotatividade de pessoal têm despertado interesse de diversos pesquisadores e gestores imbuídos em compreender os indivíduos em suas formas de agir no âmbito das organizações. De acordo com Freitas:

Altos índices de rotatividade de pessoal podem comprometer significativamente os resultados organizacionais, e é a partir dessa abordagem que o fator humano é considerado o principal ativo das organizações, tornando indispensável



buscar entender essas movimentações de pessoal e a necessidade das organizações em atrair, manter e reter talentos. (FREITAS, 2017, p.15)

Figura 1. Distribuição dos *campi* do IFBA – 2019.



Fonte: IFBA, 2019.

expansão que ocorreu no Estado da Bahia e, especificamente, a expansão conduzida pelo IFBA às cidades do interior da Bahia acabou esbarrando em algumas dificuldades que acabaram por dificultar, muitas vezes, o potencial transformador que a instituição pode e deve promover nesses municípios e também nas regiões onde esses municípios se encontram.

Dentro deste contexto observamos que uma das dificuldades encontradas é a própria falta de infraestrutura nas cidades para onde o IFBA levou alguns de seus *campi*, pois muitas dessas cidades em que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia está presente não oferece boas condições aos servidores de modo que estes encontrem meios e facilidades para se fixarem nessas cidades.

Dentre essas dificuldades, podemos citar algumas como, por exemplo: falta de estrutura médico-hospitalar, falta de espaços e boas condições de lazer, carência de uma rede de serviços satisfatória, ou seja, de uma boa estrutura que possa atender de modo adequado aos profissionais

que se deslocaram ou que precisam se deslocar para trabalhar nessas cidades, bem como de suas famílias.

O que compromete ainda mais a permanência e a fixação dos novos servidores do instituto nessas cidades é o fato de que esse público é constituído, de modo significativo, por pessoas que demandam por produtos e serviços de maior qualidade, pois são pessoas que adquiriram certas qualificações profissionais e, por esta razão, passaram a exigir uma oferta de produtos e serviços mais qualificados que, muitas vezes, essas cidades não conseguem oferecer.

Como consequência dessas dificuldades, qual seja: o que a cidade onde o Instituto Federal da Bahia está presente tem a oferecer em termos de infraestrutura e a demanda exigida pelos servidores e suas famílias, temos o problema que é justamente o que fazer para que o servidor queira permanecer trabalhando naquela localidade sem que tenha, necessariamente, a intenção de migrar para os grandes centros urbanos.

Porém, antes de adentrarmos nessa questão, é importante entendermos qual é o perfil padrão desses novos servidores que ingressam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Em sua grande maioria, esse servidor recém-chegado à instituição tem se submetido a inúmeros concursos públicos e em diversos Estados da Federação e nas mais variadas regiões do país. Tudo isso motivado pelas várias oportunidades de vagas de cargos públicos, não apenas na Rede Federal de Educação como também em diversos outros órgãos em todas as esferas de governo.

Como esses candidatos estão aproveitando todas as oportunidades que estão à sua disposição, eles irão assumir a vaga na qual, porventura, seja aprovado, independentemente do órgão de aprovação ou da cidade em que tiverem que ser lotados.

Como dito anteriormente, nesse primeiro momento, o candidato aceitará assumir a vaga onde quer que ela seja, mesmo que essa vaga seja para provimento em localidade distante da cidade de origem do candidato e, conseqüentemente, longe dos seus familiares e amigos e, ainda que a cidade para a qual o servidor precise se deslocar não ofereça uma boa infraestrutura. Esse candidato, motivado e feliz com a sua aprovação, irá assumir o cargo independentemente das conseqüências. E tudo isso porque no fundo, ele nutre a esperança de retornar a sua cidade de origem assim que seja possível.



Por outro lado, temos também as demandas e necessidades da instituição que promoveu o concurso público para prover os cargos destinados a ela, justamente para que as suas questões e demandas institucionais possam ser atendidas de maneira plena, ou seja, a instituição tem a necessidade de que esses novos servidores, ao ocuparem os seus cargos, desempenhem as suas funções de modo que atendam às demandas institucionais de modo satisfatório, haja vista que, as instituições federais de ensino têm a sua missão institucional a cumprir qual seja: a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade e, para que isso seja possível é imprescindível a atuação desses servidores em seus locais de lotação (*campus*), independentemente da cidade do interior em que esteja lotado.

Para além dessas questões, a população dessas cidades precisa, e muito, contar com o sucesso, a boa atuação e a presença plena da instituição de ensino nessas localidades, pois é a partir dela que se tornará possível fomentar o desenvolvimento tanto local quanto regional e, esse fomento se dará não apenas com a presença do instituto na cidade, prestando educação de qualidade àquela comunidade, como também com a inserção de novas pessoas no contexto social local que passarão a consumir produtos e serviços nessas localidades, dinamizando, dessa forma, a economia local. Esses novos profissionais que passarão a viver nessas cidades precisarão alugar imóveis, consumir produtos e demandar serviços que serão ofertados pela população local, o que, fatalmente, levará a um desenvolvimento da economia local.

Outro fator relevante que depende do sucesso do *campus* nessas cidades, e isso passa necessariamente pela fixação dos servidores nesse *campus*, é a possibilidade que a Rede Federal de Educação proporciona aos jovens estudantes locais de continuarem seus estudos em suas cidades natais ou, quando não em suas cidades de origem, em cidades próximas da região. Isso é importante na medida em que proporciona a esses jovens a chance de continuarem estudando e não sejam obrigados a abandonarem os seus estudos pela dificuldade ou, até mesmo pela impossibilidade de terem que migrar para um grande centro urbano, como era muito comum em um passado não muito distante.

Ou seja, é imprescindível que o *campus* esteja em funcionamento pleno para que seja possível a promoção de uma educação de qualidade nessas localidades, e isso só é possível com a atuação dos servidores nesses locais.

É compreensível, e até mesmo legítimo, o desejo e o anseio que os servidores que migraram para outras cidades a fim de assumir os cargos públicos nos quais foram aprovados têm de retornar às suas cidades e para próximo de seus familiares e amigos, mas a partir do momento em que isso passa a comprometer a funcionalidade da instituição nessas cidades mais longínquas do

interior do Estado, aí já é hora de parar para pensar em alternativas que busquem minimizar essa problemática. Até mesmo porque, em regra, as cidades em que os Institutos Federais de Educação estão presentes são, em boa parte, cidades pobres e carentes e que possuem uma população que precisa dessa aproximação do poder público levando, nesse caso específico, uma educação que seja capaz de emancipar os seus jovens, potencializando-os para um mundo cada vez mais exigente.

Nesse sentido, é vital que o servidor que atua na Rede Federal de Educação, não apenas o servidor que está lotado em campus do interior, mas, também aqueles que estão em campus da capital ou região metropolitana e mesmo na Reitoria, compreenda a importância do seu papel nesse contexto e perceba que de certa forma ele já está inserido na sociedade, mas muitos daqueles estudantes que estão em campus de cidades do interior estão em busca dessa inserção e, muitos deles, enxergam nos institutos federais a sua última chance para uma vida melhor.

E, além do mais, a presença do Instituto Federal da Bahia nessas cidades mais carentes não pode ser considerada uma fragilidade, mas sim a sua grande força, já que é justamente essa presença e essa capilaridade que o IFBA possui no Estado da Bahia que se traduz em seu grande trunfo dentro da Rede Federal de Educação, pois, como o Instituto Federal da Bahia está presente em todas as regiões do Estado, atendendo às mais diversas comunidades, independentemente das peculiaridades locais de cada região levando educação pública, gratuita e de qualidade a milhares de estudantes carentes em todo o Estado é que denota a importância dessa instituição dentro do Estado.

Desta forma, é imperioso que haja uma confluência de forças para que seja possível encontrarmos um caminho para a manutenção e a fixação dos servidores no *campus* instalado nessas cidades.

Uma alternativa que vislumbramos para ajudar a manter e a fixar esses novos servidores nesses *campi* é a possibilidade da criação, via Congresso Nacional, através de Lei, de um *plus* financeiro que seja agregado à remuneração do servidor. Ou seja, a partir do momento em que o servidor vislumbre a possibilidade de agregar à sua remuneração um ganho extra, talvez esse servidor sintam-se mais interessado e motivado em se manter ou até mesmo migrar para um desses *campi* que estejam instalados em cidades mais distantes dos grandes centros urbanos.

Isso poderá se dar não apenas pelo ganho financeiro maior, mas também e, principalmente, pela possibilidade e facilidade que o servidor terá para permanecer em uma cidade que não é a sua cidade de origem, fazendo frente às despesas que ele não teria em sua cidade natal, como



por exemplo, despesa com aluguel e deslocamento constante para a sua cidade, uma vez que, o servidor e sua família estariam fixados e estabilizados na cidade onde exerce as suas atividades laborais.

Para se viabilizar tal possibilidade, seria muito importante o engajamento dos dirigentes que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, bem como de toda a comunidade, quer interna, quer externa, de se pressionar o Congresso Nacional para a criação de uma Lei que garantisse aos servidores dispostos a exercerem o seu exercício em cidades mais distantes dos centros urbanos, uma Gratificação de Incentivo à Interiorização (GII). Gratificação essa que possibilitasse aos servidores que laborassem nessas cidades mais distantes dos grandes centros a chance de se fixarem nessas localidades.

Dessa forma, garantiriam melhores condições não apenas para a estruturação do campus que, com o seu quadro de servidores completo e estabilizado, passaria a oferecer à comunidade uma educação de qualidade que, afinal de contas, é o propósito da instituição, como também aos servidores que poderiam passar a viver nessas cidades de maneira mais tranquila e confortável, minimizando, com isso, as dificuldades que são próprias dessas localidades.

Essa medida seria bastante útil não só para estabilizar o *campus* instalado nessas cidades como também ajudaria a dinamizar e fortalecer a economia tanto do município onde o campus está localizado como de toda a região. Com isso, caso seja criada essa gratificação, os institutos federais de educação estariam se fortalecendo e, desta forma, poderiam atuar de forma mais plena, efetivando a sua vocação e a razão para a qual foram criados.

A Gratificação de Incentivo à Interiorização ajudaria a resolver de uma só vez duas questões delicadas e importantes, a saber:

- 1.A fixação de novos profissionais nas cidades de médio e pequeno porte que, muitas vezes, são carentes de várias especialidades de mão-de-obra e profissionais qualificados e isso ajudariam a desenvolver não apenas a cidade, mas toda uma região.
- 2.Concomitantemente a isso, esse incentivo seria extremamente útil para fomentar o desenvolvimento da economia desses municípios que, em regra, são pobres e possuem um alto índice de desemprego o que dificulta bastante o desenvolvimento econômico da região.

Dito isso, a criação da Gratificação de Incentivo à Interiorização será muito bem vinda tanto para estabilizar o quadro de servidores nos *campi* localizados nas cidades do interior,

quanto para dinamizar a economia local e regional e, com isso, desenvolver essas comunidades, por vezes, carentes.

Outra sugestão que indicamos, no sentido de viabilizar a tentativa de fixação dos servidores nos *campi* do interior, seria uma flexibilização nos critérios de avaliação de desempenho dos servidores lotados em *campus* localizado em cidades do interior, mediante lei, em respeito ao princípio constitucional da legalidade, por tratar-se este princípio de uma exigência nos atos da administração pública. Por esta razão, essa possibilidade deveria ser implementada, também via congresso nacional, através de Lei.

A avaliação periódica de desempenho, positivada no artigo 41, § 1º, III, da CF/88, depende da criação de uma lei complementar para que possa ser efetivada na prática, algo que o congresso nacional ainda não fez. Desta forma, ao se criar essa lei complementar para a implementação da avaliação periódica de desempenho, conforme determina a Constituição Federal de 1988, o legislador poderia considerar critérios de avaliação diferenciados para os servidores que fossem lotados em cidades afastadas dos grandes centros, como forma de incentivar a interiorização dos servidores que estivessem dispostos e se fixarem nessas cidades.

Portanto, o futuro da Rede Federal de Educação Profissional, passa, necessariamente, por essas questões, pois é pouco eficaz a tentativa de se levar às cidades mais distantes dos grandes centros urbanos uma educação de qualidade sem se preocupar com uma maneira de se compensar as dificuldades encontradas pelos servidores que precisarão se deslocar para essas localidades.

Urge a necessidade do oferecimento desse incentivo, pois, dessa forma, a Rede Federal de Educação conseguirá atingir os seus objetivos e, com isso, aumentar o seu alcance e poder de capilaridade no Brasil mais profundo e, sobretudo, em regiões mais distantes e mais interiorizadas do país.

No caso específico do Instituto Federal da Bahia, por estar localizado em um Estado pobre, em uma região pobre do país e, além disso, em um Estado com dimensões territoriais gigantescas, a Gratificação de Incentivo à Interiorização (GII) e/ou a utilização de critérios mais benéficos para a avaliação periódica de desempenho dos servidores que desenvolvam as suas atividades laborais em cidades distantes da capital do Estado e de sua região metropolitana gritam por sua criação, caso contrário, o instituto corre risco de ver a sua atividade, nessas localidades mais afastadas da capital, gravemente comprometida, quiçá, desativadas.



Desta forma, como já dito acima, entendemos que a gratificação por incentivo à interiorização e a criação de critérios diferenciados para a avaliação de desempenho dos servidores lotados em campus do interior, no caso do Instituto Federal da Bahia, por ser uma instituição localizada em um Estado territorialmente muito grande, poderiam ser concedidas aos servidores que estejam/ fossem lotados e exerçam o seu efetivo exercício em municípios que estejam localizados em um raio acima de 150 km de distância da capital, pois compreendemos que as cidades que estão localizadas em distâncias inferiores a esta, os seus servidores, apesar das dificuldades que ainda possam existir, poderiam (e podem) usufruir das facilidades que a capital do Estado oferece, como por exemplo: uma melhor e mais abrangente oferta de estrutura médico-hospitalar, uma rede de lazer, entretenimentos e conveniências mais ampla para o servidor e sua família, uma melhor oferta de educação para os seus filhos, maior oferta de produtos e serviços, enfim, uma condição de vida um pouco mais confortável.

Conclusão

Faz-se importante compreender a necessidade de manutenção dos servidores nos *campi* localizados em cidades do interior do Estado.

É sabido também, que os servidores oriundos de outras localidades que não seja a cidade ou região em que o *campus* está presente, nutrem a esperança e o desejo de, um dia, retornar à sua cidade de origem. Por outro lado, temos a situação dos *campi* que, diante de tal dificuldade, necessitam cumprir o seu dever institucional e prestar um bom serviço à comunidade na qual está presente.

Diante de tudo isso e considerando que a presença de um *campus* pertencente a um Instituto Federal de Educação em uma cidade que necessita do oferecimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade é de vital importância para o desenvolvimento social e econômico daquela região que se busque, urgentemente, por alternativas que possibilitem a manutenção e a fixação desses servidores, que ingressam no serviço público e que são lotados nesses *campi*, para que seja possível o alcance e o fomento do potencial transformador dessas Instituições na vida de cada estudante e da comunidade.

Diante de tudo isso, entendemos que a criação de leis que garantam ao servidor, que se interessar em se fixar em *campus* situado nessas cidades de pequeno e médio porte, um plus em sua remuneração e maiores benefícios em sua vida funcional, poderia servir como um incentivo para que esse servidor possa passar a viver de forma definitiva nessas localidades, estabilizando, dessa forma, o quadro de servidores do respectivo *campus*.

Urge a necessidade da implementação das alternativas sugeridas no presente trabalho, quais sejam: a criação da Gratificação de Incentivo à Interiorização (GII) e/ou a utilização de critérios mais benéficos para a avaliação periódica de desempenho dos servidores que desenvolvam as suas atividades laborais em cidades distantes da capital do Estado e de sua região metropolitana para que a Rede Federal de Educação Profissional possa ser fortalecida nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos e, desta forma, seja possível se viabilizar o potencial transformador que as instituições que compõe a referida rede têm a oferecer a essas comunidades.

Pode-se dizer, então, que o sucesso da Rede Federal de Educação Profissional passa por soluções deste tipo que, ao incentivar os seus servidores a se fixarem nessas localidades e, com isso, estabilizar o quadro funcional do campus situado nessas cidades, far-se-á possível o desenvolvimento da instituição e, enfim, a prestação de um serviço educacional de excelência que os institutos federais de educação são capazes de ofertar.

Por fim, cabe salientar que iniciativas como estas, ou seja, a criação de leis que visem incentivar, financeiramente e profissionalmente, servidores qualificados a permanecerem em cidades em desenvolvimento, são capazes de não apenas viabilizar a funcionalidade das instituições federais de ensino como, também, tem um enorme potencial de dinamizar a economia local e regional na medida em que serão injetados recursos que serão utilizados nessas localidades.

REFERÊNCIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03 jul. 2019.

_____. Lei nº 11.782, de 12 de setembro de 2008. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos no Quadro de Pessoal da Secretaria do Tribunal Regional do Trabalho da 11ª Região e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11782.htm>. Acesso em: 03 jul. 2019.

_____. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 05 jul. 2019.

_____. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 04 jul. 2019.



_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (...), e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-> Acesso em: 06 jul. 2019.

FREITAS, Samuel Rocha. A rotatividade na carreira dos servidores técnicos administrativos em educação da UNIFESP. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas e Organizações Públicas) - Universidade Federal de São Paulo, Osasco, SP, 2017. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/campus/osa2/images/PDF/Dissertacoes/Samuel%20Rocha%20Freitas%20-%20Disseta%C3%A7%C3%A3o%20Final.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

IFBA. Portal do IFBA. Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/menu-institucional/historico/memorial/historia-do-ifba>> Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVEIRA, M. A. D. Pronatec Resultados e Perspectivas. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

Enviado em: 08 de setembro de 2019.

Avaliado em: 16 de setembro de 2019.

Inserido em: 10 de dezembro de 2019.

KARL MARX: Educação Tecnológica/ Politécnica e a atualidade das suas reflexões

ANTHONE MATEUS MAGALHÃES AFONSO

Instituto Federal Fluminense. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Fluminense. Doutor em Educação. Mestre em Engenharia Mecânica - Controle e Automação, Pós-Graduação Lato Sensu em Informática na Educação e em Administração de Sistemas de Informação e Graduação em Informática. Líder do Núcleo de Pesquisas em Telecomunicações (NPT) do IF Fluminense. ORCID: 0000-0002-3897-1561. E-mail: anthone.mateus@gmail.com

WANIA REGINA COUTINHO GONZALEZ

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá; Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Líder do Núcleo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Universidade Estácio de Sá. ORCID: 0000-0002-4803-909X. E-mail: waniagonzalez@gmail.com



KARL MARX: Educação Tecnológica/Politécnica e a atualidade das suas reflexões

O objetivo principal deste artigo é analisar e discutir a concepção de educação tecnológica/politécnica formulada no século XIX por Karl Marx, considerando sua historicidade. Foi realizada pesquisa documental para identificar os principais textos que tratavam de suas propostas educacionais e consideradas as contribuições de renomados comentadores de suas obras. Não se pretende esgotar as discussões sobre essas propostas, mas levantar aspectos fundamentais delas para o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na atualidade. A partir do estudo empreendido e das análises efetuadas considerando o contexto histórico de sua formulação, verificam-se propostas educacionais voltadas para uma formação mais ampla, humana, onilateral, que contempla a articulação entre teoria e prática, trabalho técnico intelectual e trabalho técnico manual, uma formação não voltada apenas para as especificidades e particularidades das funções ocupacionais nas indústrias ou empresas, sob os interesses do capital: algo tão importante e ainda atual mesmo no século XXI, onde verificamos, por exemplo, a implantação da Reforma do Ensino Médio indo de encontro à perspectiva da onilateralidade.

Palavras chave: Concepção de educação. Educação profissional e tecnológica. Trabalho e educação.

KARL MARX: Technological / Polytechnic Education and the currentity of his reflections

The main objective of this paper is to analyze and discuss the conception of technological / polytechnic education formulated in the nineteenth century by Karl Marx, considering its historicity. Documentary research was conducted to identify the main texts that dealt with his educational proposals and considered the contributions of renowned commentators of his works. It is not intended to exhaust the discussions on these proposals, but to disclose fundamental aspects of them for the development of Professional and Technological Education (EPT) today. From the elaborate study and the analyzes made considering the historical context of its formulation, there are educational proposals that seek a broader, human, onilateral teaching, which contemplates the articulation between theory and practice, intellectual technical work and manual technical work, a formation not only focused on the specificities and particularities of occupational functions in industries or companies, under the interests of capital: something so important and still present even in the 21st century, where we verify, for example, the implementation of the Middle School Reform going against the perspective of onilaterality.

Keywords: Conception of education. Professional and technological education. Work and education.

KARL MARX: Educación Tecnológica / Politécnica y la actualidad de sus reflexiones

El objetivo principal de este artículo es analizar y discutir la concepción de la educación tecnológica / politécnica formulada en el siglo XIX por Karl Marx, considerando su historicidad. Se realizó una investigación documental para identificar los principales textos que trataban sus propuestas educativas y se consideraron las contribuciones de reconocidos comentaristas de sus obras. No se pretende agotar las discusiones sobre estas propuestas, sino plantear aspectos fundamentales de ellas para el desarrollo de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en la actualidad. A partir del estudio realizado y los análisis realizados considerando el contexto histórico de su formulación, encontramos propuestas educativas dirigidas a una formación más amplia, humana y onilateral, que incluye la articulación entre teoría y práctica, trabajo técnico intelectual y trabajo técnico manual, una formación no solo centrada en las especificidades y particularidades de las funciones ocupacionales en industrias o empresas, bajo los intereses del capital: algo tan importante y todavía presente incluso en el siglo XXI, donde verificamos, por ejemplo, la implementación de la Reforma de la Escuela Secundaria contra desde la perspectiva de la onilateralidad.

Palabras clave: Concepción de la educación. Educación profesional y tecnológica. Trabajo y educación.

KARL MARX: Educação Tecnológica/Politécnica e a atualidade das suas reflexões

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), abrangendo desde a formação inicial e continuada, passando pela educação profissional técnica de nível médio e chegando até a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, conforme previsto no parágrafo 2º do artigo 39 da LDB – Lei n. 9.394/1996, revela, ao longo da história da educação brasileira, a adoção de diferentes concepções de educação.

Essas diferentes concepções são materializadas em programas de governo, regulamentos, leis e decretos, políticas públicas, dentre outros instrumentos responsáveis por definir, normatizar e orientar a oferta e o desenvolvimento das ações de EPT no Brasil, o que inclui a organização e reorganização da rede federal de educação profissional e tecnológica em diferentes momentos de acordo com o modelo adotado.

Ao tratar das concepções de educação na EPT, assim como em outros segmentos da educação, o contexto histórico é fundamental para a análise dos modelos adotados/implantados. Não se observa ao longo da história do Brasil uma uniformidade de oferta e de programas de educação profissional sob a égide de uma única concepção. Pelo contrário, percebem-se alternâncias entre diferentes modelos, com diferentes concepções, formando uma espécie de “zigue-zague”, revelando descontinuidades e mudanças de percurso com alternância ou acomodação de diferentes formatos. Tais alternâncias estão geralmente relacionadas a mudanças de governos, crises estruturais nacionais e/ou internacionais, e se materializam a partir de propostas individuais ou de organizações nacionais e internacionais de vários setores.

Para Cattani (1997), a formação profissional pode ser feita através de duas modalidades. Na primeira, mais conhecida e difundida, considera apenas a sua dimensão restrita, operacional, de preparação para o trabalho. A formação profissional “aparece como um subproduto do sistema educacional ou como um componente das estratégias empresariais no que concerne à adequação dos recursos humanos às necessidades pontuais e específicas” (CATTANI, 1997, p. 98). Ela surge como um antídoto para o desemprego, sustentando que se os trabalhadores tivessem mais formação técnica haveria emprego para todos.



Na segunda perspectiva, a formação profissional adquire um status teórico mais relevante, integrando o “complexo debate sobre a relação Educação-Trabalho, que implica, de um lado, o questionamento sobre o papel condicionador da escola e sua produtividade ou improdutividade” e de outro “a questão do trabalho como princípio educativo e libertador ou como fator de alienação e domesticação à lógica produtivista” (CATTANI, 1997, p. 99).

Esse embate de propostas entre uma educação mais rápida voltada para o mercado de trabalho ou mais ampla, visando uma formação integral para além dele, percorre toda a história da educação e acumula importantes defesas, propostas e teorias de diferentes estudiosos e pesquisadores até os dias atuais. Nesse universo de propostas voltadas para uma formação mais ampla do trabalhador, uma formação integral, encontram-se as formuladas por Karl Marx, no século XIX, e por Antonio Gramsci, no século XX, que apresentam grande recorrência nas pesquisas educacionais no campo da educação profissional.

No recorte delimitado para este trabalho serão apresentadas e discutidas as propostas de educação formuladas por Karl Marx, no século XIX, considerando o momento histórico em que foram formuladas e a atualidade e aplicabilidade nos tempos atuais, em pleno século XXI.

Ao longo da exposição e discussão dessas propostas serão apresentados também em contrapartida aspectos da formação mais rápida, voltada para atuação imediata no mercado de trabalho.

Segundo Moura (2013, p. 146-147), Marx propõe uma educação intelectual, física e tecnológica, sinalizando para a formação integral do ser humano, abrangendo todas as dimensões da vida, ou seja, onilateral. “Essa concepção de formação humana foi incorporada à tradição marxiana¹ sob a denominação de politecnicia ou educação politécnica, em função das próprias referências do autor ao termo, assim como da maioria dos estudiosos de sua obra”.

Sobre o melhor termo para representar a concepção educacional de Marx, Moura (2013, p. 146) esclarece:

É amplamente conhecida a polêmica sobre se o termo é politecnicia/educação politécnica ou se é educação tecnológica o que melhor representa a concepção educacional de Marx. Enquanto a maioria dos autores assume que politecnicia/educação politécnica é o que representa o pensamento marxiano/marxista, há importantes estudiosos, como, por exemplo, Mário Manacorda e Paolo Nosella, que criticam o uso desse termo como sendo representativo da

¹ Marxiana no sentido de referência às ideias do próprio Marx.

concepção educacional de Marx. Por outro lado, Saviani (2003b) compreende que os termos são equivalentes.

Neste artigo privilegiaremos a discussão sobre a potencialidade que a sua proposta educacional possibilita para a formação humana sem particularizar as polêmicas que a questão da terminologia suscitou.

Compreendendo o momento histórico de desenvolvimento das propostas educacionais de Marx

Antes de apresentar e discutir a proposta educacional de Marx e, em grande parte, de autoria com Engels, faz-se importante uma contextualização histórica do momento em que surgiram essas propostas.

Sua produção intelectual se deu no século XIX e sofreu grande influência da chamada “Primeira Revolução Industrial” que ocorreu na Inglaterra no final do século XVIII, com a utilização da máquina a vapor, do coque, impulsão da indústria têxtil, construção das primeiras ferrovias, etc. (NOGUEIRA, 1990).

Também é perceptível em suas obras e propostas educacionais, a preocupação com um problema social advindo das fábricas nascentes: a utilização de crianças para a operação das novas máquinas nas indústrias.

Não temos a pretensão de afirmar que apenas esses dois fatores (apesar deles não serem diminutos o suficiente para associação ao advérbio “apenas”) influenciaram os trabalhos e concepções de Marx e Engels, mas é fortemente perceptível a presença em suas obras, conforme será apresentado adiante nos textos que trazem os indicativos de suas propostas educacionais.

A Revolução Industrial trouxe uma série de inovações técnicas que marcaram a transição da produção tradicional de caráter artesanal para a produção industrial moderna. “O modo de trabalho baseado principalmente na habilidade e destreza humanas é substituído por uma nova forma de produzir que se assenta sobre o sistema de máquinas” (NOGUEIRA, 1990, p. 24). Surgia um novo sistema onde as tradicionais fontes de energia (humana e animal) eram substituídas por novas formas, como a energia hidráulica e a vapor, aumentando a produtividade e garantindo maior rapidez, precisão e regularidade.



Esse novo maquinismo acarretou em uma grande deterioração das condições de trabalho, seja na extensão da jornada e da intensificação do ritmo de trabalho, seja na redução dos salários ou na utilização selvagem da força de trabalho de mulheres e crianças (NOGUEIRA, 1990). Essa mesma industrialização também tornou possível o emprego de mulheres e crianças na produção, conforme bem percebeu Marx quando destacou o impacto da indústria mecanizada sobre o destino dos trabalhadores:

À medida que a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso o trabalho de mulheres e de crianças foi a primeira palavra-de-order da aplicação capitalista da maquinaria! Com isso, esse poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores transformou-se rapidamente num meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade, sob o comando imediato do capital. (MARX, 1996, t.2, p.28).

O trabalho infantil não teve início com a Revolução Industrial, como bem ressalta Nogueira (1990). Em épocas anteriores já se utilizava as crianças de outras formas, como nas atividades rurais junto à família para capinar o terreno, revolver o feno ou guiar o rebanho; ou na oficina do artesão como aprendiz ao lado do oficial. Porém, a indústria que surgiu com essa revolução foi responsável por uma grande transformação: “a difusão em larga escala do trabalho infantil e, sobretudo, as penosas condições em que ele passa a se dar” (NOGUEIRA, 1990, p. 25).

Mas, quais as razões da difusão do emprego das crianças nas fábricas? Marx e Engels apontam em seus textos algumas delas. Uma primeira seria a mutação nas técnicas de fabricação que tornaram a força muscular dispensável, conforme passagem de O Capital citada acima. Outra razão seria a estratégia dos fabricantes de diminuir seus gastos com a força de trabalho, uma vez que as crianças recebiam salários baixíssimos, chegando a metade ou um terço do salário de um operário. Segundo Engels (2010, p. 175-176),

Diante de tudo isso, a burguesia argumenta que os aperfeiçoamentos introduzidos nas máquinas, que reduzem os custos de produção, permitem oferecer as mercadorias a preço mais baixo e que um tal preço provoca o aumento do consumo a um nível que propicia aos trabalhadores desempregados logo reencontrar trabalho nas novas fábricas que se abrem. Não há dúvida de que a burguesia tem plena razão quando afirma que, em certas condições favoráveis ao desenvolvimento industrial, toda redução do preço das mercadorias, cuja matéria-prima custe pouco, faz crescer o consumo e estimula a abertura de

novas fábricas; mas, quanto ao resto, todas as suas palavras não passam de mentiras. Ela finge ignorar que, para que as consequências da redução dos preços se façam sentir, é preciso esperar anos até que as novas fábricas sejam construídas. Nada diz sobre o fato de os aperfeiçoamentos mecânicos, deslocando cada vez mais para as máquinas o trabalho que exige esforços, transformarem o trabalho de homens adultos em simples vigilância, que pode ser executada por uma mulher frágil ou mesmo por uma criança, o que eles efetivamente fazem pela metade ou por um terço do salário de um operário – ou seja, a burguesia esconde o fato de que os homens adultos são cada vez mais afastados da indústria e não são novamente ocupados com o aumento da produção industrial. Também dissimula o fato de ramos inteiros da indústria desaparecerem ou se modificarem a tal ponto que passam a exigir uma nova aprendizagem. Trata de ocultar aqui o aspecto de que tanto se gaba quando é discutida a proibição do trabalho infantil, ou seja, que o trabalho fabril, para ser bem executado, deve ser aprendido na primeira infância e antes dos dez anos (cf., por exemplo, *Factories Inquiry Commission Report*, passim). Nunca menciona que o aperfeiçoamento das máquinas se opera continuamente e que, se o operário consegue inserir-se num novo setor de trabalho (supondo que isso seja possível), logo será deslocado, perdendo, conseqüentemente, aquele pouco de segurança que ainda lhe restava para ganhar o pão.

Essa remuneração mais baixa das crianças permitia ainda que a classe capitalista forçasse para baixo o salário dos adultos, devido ao surgimento da concorrência provocada pela oferta dessa mão de obra infantil e com isso também a necessidade dos pais fazerem trabalhar seus filhos para contribuir com a renda familiar que estava mais baixa por causa dessa concorrência (NOGUEIRA, 1990). Verifica-se nesse prisma, um ciclo de desvalorização da mão de obra e um aumento da quantidade de trabalho à disposição do capital, não melhorando a situação financeira das famílias operárias como bem observou Marx:

O valor da força de trabalho era determinado pelo tempo de trabalho não só necessário para a manutenção do trabalhador individual adulto, mas para a manutenção da família do trabalhador. A maquinaria, ao lançar todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, reparte o valor da força de trabalho do homem por toda sua família. Ela desvaloriza, portanto, sua força de trabalho. A compra de uma família parcelada, por exemplo, em 4 forças de trabalho, custa, talvez, mais do que anteriormente a compra da força de trabalho do cabeça da família, mas, em compensação, surgem 4 jornadas de trabalho no lugar de uma, e o preço delas cai proporcionalmente ao excedente de mais-trabalho dos quatro em relação ao mais-trabalho de um. Agora, quatro precisam fornecer não só trabalho, mas mais-trabalho para

o capital, para que uma família possa viver. Assim, a maquinaria desde o início amplia o material humano de exploração, o campo propriamente de exploração do capital, assim como ao mesmo tempo o grau de exploração (MARX, 1996, t.2, p.28-29).

E em outro momento da mesma obra, Marx ainda afirma: “O trabalhador vendia anteriormente sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora vende mulher e filho. Torna-se mercador de escravos” (MARX, 1996, t.2, p.29).

A semelhança desse trabalho ao de escravos evidenciava-se, por exemplo, na cessão ou negociação de órfãos e abandonados dos hospícios para atuação na indústria em troca apenas de abrigo e comida. Com a insuficiência desse plantel de mão de obra gratuita e os baixos salários percebidos, é que os pais começavam a se ver obrigados a também levar seus filhos para o trabalho como forma de aumentar a renda familiar, tão escassa devido aos baixos salários pagos conforme apresentado anteriormente. Era comum então encontrar crianças que trabalhavam nas mesmas indústrias que seus pais, geralmente até na mesma máquina como ajudantes. E esse trabalho se dava por longos períodos e, quase sempre, negligenciava-se qualquer possibilidade de estudo para essas crianças. Primeiro porque a educação básica naquela época era paga e, segundo, porque as crianças mal tinham tempo de estudar dada a alta jornada de trabalho.

Segundo Nogueira (1990), no século XIX, os governos dos diferentes países tentaram regulamentar o uso da mão de obra infantil em nome dos direitos da criança e a Inglaterra esteve à frente do processo com as leis chamadas de Factory Acts, imitadas posteriormente no continente. Essas leis regulamentadoras do trabalho infantil tratavam geralmente de três pontos principais:

De um lado, tratavam de regulamentar a idade mínima de admissão ao trabalho e a duração da jornada de trabalho; e, de outro, tentavam impor uma frequência escolar mínima obrigatória para as crianças de fábrica, visando atenuar as suas carências em matéria de instrução (NOGUEIRA, 1990, p. 40-41).

Na Inglaterra, sucederam-se seis leis entre 1802 e 1844 para regulamentar as condições de trabalho dos menores (leis de 1802, 1819, 1825, 1831, 1833 e 1844). Concluindo essa série de seis leis votadas pelo Parlamento, a de 1844 regulamentou pela primeira vez na Revolução Industrial o trabalho do menor, uma vez que as leis posteriores – Factory Acts de 1847 e 1850 e Factory Act Extension de 1867 – tiveram por objetivo a redução da jornada de trabalho do adulto a menos de 12 horas, a extensão da legislação fabril aos outros setores industriais, a regulamentação das pequenas oficinas, dentre outros pontos (NOGUEIRA, 1990). Segundo Nogueira (1990, p. 49), a lei de 1844 tratava de:

- implantar um regime de trabalho de meio período para as crianças com menos de 13 anos, as quais não poderiam mais trabalhar além de 6,30h por dia (em lugar das oito horas de antes); com isso pensava-se propiciar-lhes condições mais favoráveis de instrução;
- manter no patamar de 12 horas a jornada de trabalho dos adolescentes. Aqui a única novidade reside na equiparação das mulheres acima de 18 anos aos adolescentes; o que resultou, entre outras coisas, na proibição do trabalho noturno para elas e na limitação a 12 horas de sua jornada de trabalho. Isto, aliás, levará Marx, n'O Capital, a saudar nessa lei a primeira manifestação de controle sobre o trabalho adulto;
- diminuir para oito anos (em lugar de nove) a idade mínima de admissão ao trabalho. “Retrocessos” – dirá Marx – exigido pelos fabricantes para compensar os “progressos” mencionados acima;
- conferir aos inspetores de fábrica o direito de fiscalizar as escolas, notadamente para avaliar a competência dos mestres.

Apesar de alguns avanços, na prática, as crianças continuavam sem acesso à educação, e os inspetores de fábrica pouco faziam na verificação do cumprimento da exigência de frequência escolar obrigatória, negando o direito previsto de escolarização da mão de obra infantil.

A partir da obrigatoriedade determinada desde a lei de 1833, essas escolas destinadas às crianças operárias, quando existiam, eram de má qualidade, de tempo reduzido e abertas no próprio espaço da fábrica. Engels ao comentar os resultados dessa lei, afirma:

No que diz respeito à instrução obrigatória, ela praticamente não saiu do papel, porque o governo não providenciou a abertura de boas escolas; a instrução de que se encarregaram os industriais não teve melhor sorte: eles contrataram como professores operários inativos, com os quais as crianças passam duas horas diárias, cumprem formalmente a lei e nada aprendem (ENGELS, 2010, p. 209).

Os fabricantes geralmente contratavam pessoas sem qualificação para dar aulas às crianças, o que era compatível com a cláusula da lei que não exigia como prova de escolaridade mais do que um certificado expedido pelo mestre. Em alguns casos raros, eram abertas escolas no próprio espaço das fábricas para fornecer instrução aos pequenos trabalhadores (NOGUEIRA, 1990).

Continuavam as crianças executando os trabalhos menos qualificados – como ajudantes de adultos – e, sob o regime de fábrica, “extenuadas de tanto trabalhar, privadas de repouso e de ar

livre, estropiadas, marcadas pelo resto da vida por graves deficiências e enfermidades” (NOGUEIRA, 1990, p. 69).

Não distante desse movimento de luta por condições mais justas para os trabalhadores adultos e crianças nas fábricas, é que Marx e Engels acenam para uma formação técnica, mas também intelectual para todas as crianças a partir de certa idade, combinando o ensino em todos os seus níveis com o trabalho produtivo.

Segundo Nogueira (1990) a expressão “trabalho produtivo” pode ter duas acepções diferentes em Marx. Em sua determinação geral, designa todo e qualquer trabalho que tenha por resultado um produto:

Considerando-se o processo inteiro de trabalho do ponto de vista de seu resultado, então aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo (MARX, 1996, t.2, p.137)

Entretanto, essa expressão ganha outro sentido na produção capitalista, onde a finalidade é a obtenção de lucro e a lógica acumulação desse lucro. O sentido de trabalho capaz de produzir um excedente, o qual toma aí a forma de mais valia:

Por outro lado, porém, o conceito de trabalho produtivo se estreita. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (MARX, 1996, t.2, p. 138).

Em síntese, “a primeira acepção, como se vê, diz respeito ao meio geral de reprodução da vida humana. A segunda, em contrapartida, traduz as condições específicas em que o trabalho se realiza sob a égide do capital” (NOGUEIRA, 1990, p. 90).

Concordando com Nogueira, é a primeira acepção que prevalece no modelo de educação defendido por Marx e Engels, onde se defende a coordenação dos estudos com o trabalho produtivo: eles empregam a expressão no seu sentido geral, no sentido de um trabalho que resulta na fabricação de valores de uso. Essa união (coordenação) deveria então contribuir para a extinção das condições capitalistas de exploração. Para Marx, “esta combinação do trabalho produtivo pago com a educação mental, os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica, elevará a classe operária bem acima do nível das classes burguesa e aristocrática” (MARX, 1965, p. 1468 apud NOGUEIRA, 1990, p. 91)².

² MARX, K. **Résolutions du premier congrès de l’AIT**. In Oeuvres 1. Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1965.

Educação Tecnológica/Politécnica em Marx

De acordo com Manacorda (2007, p. 35), a partir de uma pesquisa filologicamente atenta às formulações explícitas e de uma perspectiva pedagógica nos textos de Marx e de Engels (que segundo ele são “absolutamente inseparáveis”), verifica-se a existência de textos explicitamente pedagógicos, mesmo que não sejam em grande número, com extraordinário relevo e com coerência, apesar da existência de uma distância de cerca de 30 anos entre eles. Dentre estes textos destacam-se as redações de três programas políticos:

- a. Para o primeiro movimento histórico da revolução, que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da revolução de 1848;
- b. Para a I Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866;
- c. Para o Primeiro Partido Operário Unitário, na Alemanha, em 1875

O primeiro texto é Princípios do comunismo (primeira versão redigida em forma catequística por Engels em novembro de 1847) do que mais tarde viria a ser o Manifesto do partido comunista; e o texto definitivo deste manifesto, redigido por Marx no mês de janeiro de 1848 (MANACORDA, 2007).

No parágrafo 18 dos Princípios do Comunismo, Engels defende a instauração de uma constituição democrática que permitisse a adoção de medidas imediatas destinadas diretamente ao ataque da propriedade privada e a garantia da existência do proletariado (MANACORDA, 2007). A oitava dessas medidas seria:

Instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica [Fabrikation] vinculados (MARX; ENGELS, 1948c, p. 276-280 apud MANACORDA, 2007, p. 36)³.

Nessa defesa, Engels já apresenta duas propostas importantes: da gratuidade e da universalidade do ensino. E essa educação gratuita e universal deveria ainda unir instrução (ensino) e trabalho para todas as crianças, não só para os filhos dos proletários, uma vez que era defendida como universal. Segundo Manacorda (2007, p. 36), a união entre instrução e trabalho, nesse primeiro momento proposta por Engels, vinha sendo já proclamada e praticada por outros utópicos, “em especial por Robert Owen”, mas este modelo de união seria posteriormente aperfeiçoado por Marx e alterado no Manifesto Comunista.

³ MARX, K; ENGELS, F. **II manifesto del partido comunista**. Tradução: Emma Cantimori Mezzomonti. Turim: Einaudi, 1948c.

No mesmo documento, no parágrafo 20, respondendo à indagação sobre as consequências da abolição da propriedade privada, Engels afirma:

A divisão do trabalho, já mirada pela máquina, que transforma um em camponês, outro em sapateiro, outro em operário de fábrica, e ainda outro em especulador da bolsa, desaparecerá por completo.

O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma onilateral, atitudes desenvolvidas onilateralmente (MARX; ENGELS, 1948c, p. 276-80 apud MANACORDA, 2007, p. 37)⁴.

E mais adiante, conclui:

O desenvolvimento onilateral das capacidades de todos os membros da sociedade, mediante a eliminação da divisão do trabalho até agora existente, mediante o ensino industrial (industrielle), mediante o alternar-se das atividades... (MARX; ENGELS, 1948c, p. 276-80 apud MANACORDA, 2007, p. 37)⁵.

Alguns pontos destas passagens, no parágrafo 20, do documento preparado por Engels devem ser destacados: a união do ensino com trabalho produtivo ou Fabrikation, que prevê um estágio desenvolvido inteiramente no sistema de produção, procurando evitar a unilateralidade nos jovens, estimulando-lhes a onilateralidade, permitindo a alternância de sua atividade e satisfazendo desse modo tanto as exigências da sociedade como suas inclinações pessoais (MANACORDA, 2007); fica claramente exposta uma opção por um ensino que promova a visão ampla do sistema de produção, dando total entendimento de todo o processo aos jovens, contrastando com uma visão de ensino mais restrita e fragmentada, que prepara apenas para um posto de trabalho, sem a visão do todo. No entanto, apesar de prever uma formação onilateral em detrimento de uma preparação unilateral imposta pela divisão do trabalho, essa formação com objetivo de fazer com que os jovens possam se alternar de um ramo da produção a outro é rejeitada por Marx, conforme pode ser observado no trecho de uma das conferências que fez na União dos

⁴ MARX, K; ENGELS, F. **II manifesto del partido comunista**. Tradução: Emma Cantimori Mezzomonti. Turim: Einaudi, 1948c.

⁵ Idem.

Operários Alemães, de Bruxelas (MARX; ENGELS, 1959b, p. 545 apud MANACORDA, 2007, p. 39)⁶:

Outra proposta preferida pelos burgueses é o ensino, em especial o ensino industrial [industrielle] universal...

O verdadeiro significado que o ensino recebeu entre os economistas filantrópicos é este: treinar cada operário no maior número possível de ramos de trabalho, de modo que, se por introdução de novas máquinas ou por mudanças na divisão do trabalho, ele vier a ser expulso de um ofício, possa mais facilmente achar colocação em outro.

Pelo exposto, Marx discorda daquele ensino universal proposto inicialmente por Engels no parágrafo 20, especificamente no que se refere ao que chamava de pluriprofissionalidade, o que fez com que não utilizasse esse parágrafo na redação do Manifesto (MARX; ANGELS, 1948b) e aproveitasse apenas os breves enunciados do parágrafo 18, citando como última medida imediata que o proletariado tomaria após o primeiro passo (após a conquista da democracia) (MANACORDA, 2007):

Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material [mit der materiellen Produktion] (MARX; ENGELS, 1948b apud MANACORDA, 2007, p. 40)⁷.

Dessa passagem, verifica-se a semelhança com a defesa de um ensino gratuito e unido ao trabalho, como propunha Engels; e as diferenças por não definir que essa educação pública e gratuita fosse através de Institutos Nacionais, por não determinar a idade mínima para iniciar o ensino e também por não definir um ensino em certo momento apartado do trabalho e em outro a ele vinculado (MANACORDA, 2007). Existe ainda a importante defesa da abolição da então atual forma de trabalho das crianças nas fábricas, o que contrariava a proposta dos burgueses.

Marx e Engels entendem que a propriedade privada e a divisão do trabalho são causas da degradação do homem, observando entre outras coisas, que o operário, limitado a uma habilidade muito particular e impossibilitado de passar de uma ocupação a outra mais moderna, “somente

⁶ MARX, K; ENGELS, F. **Werke**. Vol. II. Berlim: Dietz Verlag, 1959b.

⁷ MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto del partido comunista**. Piccola Biblioteca Marxista, Roma: Edizioni Rinascita, 1948b.

pode viver se agregado a uma máquina particular num trabalho particular” (MARX; ENGELS, 1959a, p. 520 apud MANACORDA, 2007, p. 41)⁸.

Para Marx, a divisão do trabalho nada mais é que “a expressão econômica da sociabilidade do trabalho na condição histórica da alienação humana”, isto é, da propriedade privada” (MANACORDA, 2007, p. 41). E dessa condição do trabalho alienado, como fruto da divisão do trabalho, surge o homem unilateral. Mais tarde dirá que

[...] a verdadeira divisão do trabalho se apresenta como divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, e que, na fábrica mecanizada, o trabalho braçal perde todo caráter de especialização, mas que, no entanto, justamente quando cessa todo desenvolvimento especial, faz-se sentir também a tendência ao desenvolvimento unilateral do indivíduo (MANACORDA, 2007, p. 42).

E essa divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e a divisão do homem;

e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual (MARX, 1952, p. 281 apud MANACORDA, 2007, p. 77)⁹.

Outro problema decorrente da divisão do trabalho e da alienação humana é a relação entre o tempo de trabalho e o tempo livre. Na definição marxiana que determina o sobre-trabalho como produtor de mais-valia, ou de capital, “institui-se uma relação entre o tempo de trabalho necessário (à vida e a reprodução do trabalhador) e aquele que aparece em princípio como um tempo disponível, que o capitalista tende a destinar, como sobre-trabalho, à produção de mais-valia” (MANACORDA, 2007, p. 69), negando a configuração de tempo livre para o próprio trabalhador.

Todas as possibilidades de vida plenamente humana, com liberdade, estão então ligadas ao problema do tempo de trabalho que o capitalista tende a prolongar em benefício próprio, e que também deve ser superado.

⁸ MARX, K; ENGELS, F. **Werke**. Vol. I. Berlim: Dietz Verlag, 1959a.

⁹ MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Roma: Edizioni Rinascita, 1952.

Diante dessa realidade da alienação humana, na qual todo homem alienado por outro está alienado da própria natureza, está a exigência da onilateralidade defendida por Marx e Engels, com um “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87).

Por isso a defesa de uma formação onilateral do homem em escolas com ensino tecnológico teórico e prático, superando a ruptura entre a ciência e o trabalho que ocorrera nas fábricas, contrariando a defesa de uma formação praticista e profissional que decorre do sistema capitalista (MANACORDA, 2007).

Retomando a ideia fundamental da união do ensino com o trabalho produtivo como parte do programa comunista (já publicado no Manifesto do Partido Comunista), cerca de 20 anos depois outro documento de grande importância (2º texto de grande importância para a definição da concepção de educação em Marx, conforme mencionado anteriormente) foi publicado em setembro de 1866: as Instruções. Para Manacorda (2007), as Instruções entregues aos delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em Genebra, são indissociáveis da elaboração contemporânea de O Capital. Numa clara definição da concepção de educação defendida, Marx afirma que:

Por ensino entendemos três coisas:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MARX; ENGELS, 1962, p. 192 apud MANACORDA, 2007, p. 44)¹⁰.

¹⁰ MARX, K.; ENGELS, F. Instruktionen fuer die delegierten des provisorischen zentralrates zu den ein zelnen fragen. In: MARX, K; ENGELS, F. **Werke**. Vol. XVI. Berlin: Dietz Verlag, 1962.

Em relação direta com o Manifesto, esse documento explicita melhor os elementos socialistas: abolição da então forma atual de trabalho das crianças na fábrica e união dos dois termos inseparáveis, ensino e trabalho produtivo (MANACORDA, 2007). Quanto ao ensino, destaca-se a associação do ensino intelectual, da educação física e do adestramento (treinamento) tecnológico. Fica claro nesta passagem que o ensino tecnológico não absorve nem substitui a formação intelectual e, ainda, que o ensino tecnológico aparece especificado com a indicação de seu aspecto teórico – mas que não substitui a formação intelectual – e prático, abrangendo unilateralmente os fundamentos de todos os processos de produção e os aspectos práticos de todos os ofícios – garantindo também uma visão sistêmica da produção. Mas deve-se destacar que essa visão do todo é centrada na libertação do homem da subordinação a um só ramo da produção, e não na pluriprofissionalidade para atendimento imediato às necessidades da indústria.

Nas páginas sobre ensino em O Capital, observa-se uma grande aproximação com a proposta de ensino contida nas Instruções (MANACORDA, 2007), mas deve-se cautelar que nesse fragmento apresentado a seguir, Marx se refere às escolas politécnicas como as historicamente existentes, e não no sentido da instrução ou treinamento politécnico que utilizou anteriormente como sendo essencial e capaz de modificar a relação de trabalho do operário.

Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agrônômicas, outro são as écoles d'enseignement professionnel em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1996, t.2, p.116).

Em outro texto programático sobre o ensino (o terceiro de grande importância para a definição da concepção de educação em Marx), as Notas à margem ao programa do partido operário alemão – mais conhecido como Crítica ao programa de Gotha – de 1875, Marx examina as formulações propostas pelo programa de unificação dos dois partidos operários alemães e comenta:

B) “O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado.”

1) Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita.

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês?

“Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita.” A primeira existe na Alemanha, a segunda na Suíça [e] nos Estados Unidos, para escolas públicas. Que em alguns estados deste último também sejam “gratuitas” as instituições de ensino “superior” significa apenas, na verdade, que nesses lugares os custos da educação das classes altas são cobertos pelo fundo geral dos impostos.[...]

O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública. [...]

“Proibição do trabalho infantil”! Aqui, era absolutamente necessário determinar o limite de idade. A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso. A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX, 2012, p. 45 e 47).

Marx reforça então a necessidade de um vínculo precoce entre o ensino e o trabalho produtivo, desde a educação das crianças, mas condicionando à regulamentação severa da duração do trabalho delas nas várias idades, já que o trabalho infantil era amplamente explorado à época. Em 1866, tinha especificado a duração máxima de trabalho que defendia para cada idade, em um movimento de garantia de tempo livre para os filhos dos operários terem acesso à educação e transformarem a sociedade: “duas horas entre os 9 e 12 anos, quatro horas entre os 13 e 15 anos, seis horas entre os 16 e 17 anos” (MARX, ENGELS, 1962, p. 190¹¹; MARX, 1964b, p. 82-83¹² apud MANACORDA, 2007, p. 100).

¹¹ MARX, K.; ENGELS, F. Instruktionen fuer die delegierten des provisorischen zentralrates zu den ein zelnen fragen. In: MARX, K; ENGELS, F. **Werke**. Vol. XVI. Berlin: Dietz Verlag, 1962.

¹² MARX, K. **II Capitale**. Roma: Editori Riuniti, 1964b.

As afirmações nesse documento de 1875 confirmam novamente os temas fundamentais da pedagogia marxiana: a união de ensino e trabalho produtivo para as crianças, desde que previamente abolido o que era chamado no Manifesto de “a sua forma atual”; e a exigência de escolas técnicas com conteúdo teórico e prático, o que constituiria a educação do futuro desejada por Marx nas Instruções e em O Capital (MANACORDA, 2007).

Sintetizando, mas não tentando acabar com as discussões sobre o princípio educativo em Marx, Manacorda (2007) faz dois apanhados interessantes sobre as teses de Marx voltadas para a educação.

Primeiro, ao expor de maneira esquemática o resultado da pesquisa marxiana sobre os temas de formação do homem:

[...] nada mais são que um aspecto dos temas da sua emancipação como indivíduo social, isto é, como ser singular inserido na sociedade de que participa – pode-se enunciá-lo como método da associação do trabalho em fábrica e de ensino numa escola essencialmente tecnológica, com a finalidade de criar o homem onilateral (MANACORDA, 2007, p. 117).

Segundo, ao confrontar o modelo educacional defendido por Marx e o modelo de “polivalência” ou “pluriprofissionalidade” a serviço do mercado, afirma sobre Marx:

[...] sua concepção do ensino tecnológico – “teórico e prático”, como tinha esclarecido, em 1966, aos delegados do I Congresso da Internacional (Marx, 1962, p. 194) – exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano. Em resumo, ao critério burguês da pluriprofissionalidade, Marx opõe a idéia da onilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, conscientes do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado. E parece que sua polêmica contra o que a burguesia entende por ensino técnico é atual ainda hoje, e, que, na moderna pedagogia socialista, há, por vezes, uma tendência de reduzir o politecnismo, ou melhor, o ensino tecnológico teórico e prático, a uma mera questão de disponibilidade, de pluriprofissionalidade (MANACORDA, 2007, p. 101).

Torna-se claro então o posicionamento e as propostas de Marx, em seu tempo (mas ainda tão atual em pleno século XXI), contra o ensino raso e imediatista para atendimento a uma

atividade laboral específica; contra apenas o treinamento técnico para o desempenho de funções específicas requeridas pelas indústrias; contra a formação unilateral do homem; enfim, contra as propostas de uma formação imediata e barata que aliena o homem e maximiza os lucros da burguesia.

Esse pensamento continua vivo e faz parte do requerimento da sociedade, um pleito de vários educadores e pesquisadores da área de educação que defendem uma formação mais ampla, humana, onilateral, não voltada apenas para as especificidades e particularidades das funções ocupacionais nas indústrias ou empresas, sob os interesses do capital.

Nessa defesa, Saviani (1994) ao tratar do trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias, recupera o pensamento marxista para discutir a nova situação demandada pela Revolução da Informática ou Revolução da Automação. Para ele, se antes ocorreu uma transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas.

Com isso as qualificações intelectuais específicas também tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral, atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação. E assim sendo, emerge novamente a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação onilateral tal como defendida por Marx), deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter em uma exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo (SAVIANI, 1994).

Desponta então a necessidade de rediscussão, no campo do currículo, de como promover essa educação básica de qualidade para vencer os desafios da contemporaneidade, contemplando a articulação entre teoria e prática, trabalho técnico intelectual e trabalho técnico manual, a capacidade de manejar conceitos e o desenvolvimento do pensamento abstrato em tempos do trabalho de alta complexidade.

No cenário atual, onde se verifica uma “hipertrofia da escola” (SAVIANI, 1994), tanto no sentido vertical quanto no sentido horizontal, e dadas a complexidade e as exigências cada vez maiores do mundo trabalho, mostra-se contraditória a proposta de uma educação profissional desvinculada da educação básica, tal como proposto pela Reforma do Ensino Médio na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O que demonstra mais uma vez a atualidade do pensamento marxista diante da contradição que se insere na essência da sociedade capitalista: o trabalhador

não pode ter meio de produção, não pode deter o saber; mas sem o saber ele também não pode produzir porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Por isso é preciso saber, mas em doses homeopáticas, apenas o mínimo para operar a produção. Daí a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la (SAVIANI, 1994).

Considerações finais

Nas pesquisas sobre políticas públicas educacionais no escopo da EPT são frequentes as apropriações de conceitos e propostas formuladas por Marx. No entanto, algumas vezes verificam-se apropriações indevidas ou aproximações inadequadas pela falta de compreensão do momento histórico em que as propostas educacionais em tela foram formuladas. E foi justamente neste aspecto que este estudo propôs sua principal contribuição.

Em tempos de obscurantismo e falta de discussão de temas primordiais ao desenvolvimento de uma educação mais ampla e integral na agenda governamental, a partir da discussão dos principais conceitos e propostas para a educação profissional em uma pesquisa comprometida com a historicidade, verificou-se o quanto essas ideias eram modernas e avançadas em seu tempo, na defesa de uma educação mais ampla e humana, libertadora e onilateral, contemplando teoria e prática, trabalho técnico intelectual e manual, indo além da pluriprofissionalidade ou polivalência defendida pelo mercado em favor da precarização do trabalho. Uma defesa antiga, mas ainda tão atual, sobretudo com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a partir da qual os jovens escolherão os seus itinerários formativos em um modelo de formação em tempo integral, mas não integrada¹³, se distanciando da tão cara e desejada formação onilateral.

REFERÊNCIA

AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Desafios da Educação Profissional e Tecnológica: novas faces dos mesmos problemas. *ComCiência* (UNICAMP), Campinas, v. 203, p. 1-13, nov. 2018. Disponível em: < <http://www.comciencia.br/desafios-da-educacao-profissional-e-tecnologica-novas-faces-dos-mesmos-problemas/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

CATTANI, A. D. Formação Profissional. In: CATTANI, A. D. *Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis – RJ: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997, p. 94-99.

¹³ A esse respeito, sugerimos a leitura de Afonso e Gonzalez (2018).

ENGELS, F. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. O Capital – Livro primeiro. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: Dante Henrique Moura. (Org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. 1ed. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2013, p. 141-200.

NOGUEIRA, M. A. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez, 1990.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. /et al./ (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Enviado em: 20 de setembro de 2019.

Avaliado em: 10 de outubro de 2019.

Inserido em: 10 de dezembro de 2019.



EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E FORMAÇÃO: algumas reflexões

MARCELO FARIA

Universidade Estadual de Feira de Santana. Doutorado em Educação (UFBA, 2012). Mestrado em Geografia (USP, 2001). Bacharel em Geografia (USP, 1991); Licenciado em Geografia (USP, 1992). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. BA. ORCID 0000-0002-9793-8964. E-mail: marcelo.faria65@gmail.com

GIOVANA CRISINA ZEN

Universidade Federal da Bahia. Doutorado em Educação (UFBA, ano) Mestrado em Educação (UNEB, ano) Pedagoga e Psicopedagoga (IES, ano). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação, ambos da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. ORCID 0000-0001-6405-9843. E-mail: giovanacrsitinazen@gmail.com

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E FORMAÇÃO: algumas reflexões

O trabalho apresenta uma discussão introdutória de ciência como conhecimento público e justificado, produtor de teorias e não de verdades prontas e acabadas, e sua contribuição – junto à outras formas de produção de conhecimento – na formação de professores. Postula a importância da ciência como forma dominante de produção de conhecimento desde a modernidade, aponta algumas mudanças e desafios do conhecimento científico na contemporaneidade e a necessidade de ampliar o diálogo com as demais formas de produção de conhecimento envolvidas na professoralidade do professor, compreendida aqui como uma dimensão profissional multireferenciada na constituição do sujeito que, é também professor.

Palavras chave: Ciência. Formação de Professor. Professoralidade.

EDUCATION, SCIENCE E TEACHER FORMATION: some reflections

The paper presents an introductory discussion of science as public and justified knowledge, which produces theories, rather than ready and finished truths, and its contribution - along with other forms of knowledge production - in teacher education. Postulates the importance of the science as a dominant form of knowledge production since Modernity, points out some changes and challenges of scientific knowledge in contemporary times and the need to broaden the dialogue with other forms of knowledge production involved in teacher teaching, understood here as a multi-referenced professional dimension in the constitution of the subject, who is also a teacher.

Keywords: Science. Teacher Formation. Teaching.

EDUCACIÓN, CIENCIA Y FORMACIÓN: algunas reflexiones

El documento presenta una discusión introductoria de la ciencia como conocimiento público y justificado, productor de teorías en lugar de verdades listas y terminadas, y su contribución, junto con otras formas de producción de conocimiento, en la formación docente. Postula la importancia de la ciencia como forma dominante de producción de conocimiento desde la Modernidad, señala algunos cambios y desafíos del conocimiento científico en los tiempos contemporáneos y la necesidad de ampliar el diálogo con otras formas de producción de conocimiento involucradas en la enseñanza docente, entendido aquí como como una dimensión profesional multireferenciada en la constitución de la asignatura que también es docente.

Palabras Claves: Ciencia. Formación del Profesorado. Enseñanza.



EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E FORMAÇÃO: algumas reflexões

NAPOLEÃO: Monsieur Laplace, por que o Criador não foi mencionado em seu livro “Mecânica celeste”?

LAPLACE: Sua Excelência, eu não preciso dessa hipótese.

Marcelo Gleiser¹

“O papel da educação é de nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida; é de nos ensinar o que é o conhecimento, porque nos passam o conhecimento, mas jamais dizem o que é o conhecimento. E o conhecimento pode nos induzir ao erro. Todo conhecimento do passado, para nós, são as ilusões. Logo, é preciso saber estudar o problema do conhecimento. Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo”. Edgar Morin²

Introdução

De todas as formas conhecidas de produção de conhecimento nenhuma logrou tanto sucesso na modernidade, sobretudo nas instituições de ensino e pesquisa, como a ciência. Uma parte significativa de seu prestígio está ligada às inegáveis conquistas da humanidade nos últimos séculos tributária, em larga escala, aos conhecimentos produzidos nas academias e laboratórios de todo o mundo. Mas não devemos nos limitar apenas a essas conquistas, é importante lembrar o caráter público do conhecimento científico, isto é, acessível a todos aqueles que se interessarem em debater seus procedimentos, conceitos e teorias e, claro, às estratégias de legitimação de seus enunciados, sempre explicitados, e quase sempre, devidamente justificados.

¹ GLEISER, Marcelo - A Dança do Universo de Marcelo Gleiser. São Paulo. Ed Cia das Letras, 2006. p.190.

² Entrevista TVE Brasil, 02 de dezembro de 2002.

O fato de ser um conhecimento público e justificado faz com que suas categorias, procedimentos e teorias estejam em estado permanente de questionamento, o que, em suma, é o mesmo que dizer que a ciência se encontra sempre em processo de (re) construção. As investigações científicas, independentes do campo no qual se desenvolvem, obedecem sempre a uma série de constrangimentos cuja função básica é estabelecer critérios de sustentação e validação das teorias produzidas. Por essa razão, Ernest Nagel (1967) propõe que a ciência seja compreendida como uma “investigação controlada”.

Para ele, as comunidades científicas estabelecem, em seus interiores, normas de construção do conhecimento que incluem: a legitimação do problema a ser investigado em um determinado campo teórico; os procedimentos de obtenção e tratamento das informações, teóricas e/ou empíricas; os processos de tratamento e análise das informações e, claro, análise crítica das considerações finais, que são sempre resultados da interpretação que o pesquisador faz das informações organizadas. Esses procedimentos de controle na produção do conhecimento científico – que desafia permanentemente os procedimentos, conceitos e teorias científicas – fez com que muita gente tendesse a acreditar que a ciência fosse capaz de produzir – ou pelo menos se aproximar – do que podemos chamar de “conhecimento verdadeiro”.

São diversas as manifestações dessa crença em quase todos os campos de investigação. Na mídia, por exemplo, quando se pretende demonstrar a validade de uma ideia (de um novo procedimento, de novas descobertas ou de um conceito) é comum que se recorra a uma cenografia – que inclui imagens de laboratórios ou bibliotecas, com técnicos e cientistas envolvidos em suas atividades diárias – da qual emergem frases do tipo “cientistas provaram” ou “está cientificamente provado que”... Nessa cenografia está embutida a ideia que os cientistas examinaram uma determinada questão, situação ou objeto, a tal ponto que permite que suas considerações sejam, para todos os efeitos, consideradas verdadeiras. É importante lembrar que os procedimentos científicos são compreendidos, no imaginário das pessoas comuns, como conhecimento neutro, ou seja, que os procedimentos realizados para sua obtenção (método) estejam livres de qualquer contaminação externa, sejam elas culturais, político-ideológicas, etc.

Se o que aproxima o conhecimento científico de um “conhecimento verdadeiro” é o método, é de fundamental importância que pensemos sobre ele. Para Ernest Nagel, o método científico pode ser definido como uma lógica geral

(...) tácita ou explicitamente empregada para apreciar os méritos de uma pesquisa. Convém, portanto, imaginar o método da Ciência como um conjunto de normas padrão que devem ser satisfeitas caso se deseje que a pesquisa seja



tida por adequadamente conduzida e capaz de levar a conclusões merecedoras de adesão racional. (NAGEL: 1967 p. 19)

Ainda que o método possibilite uma condução lógica e sustentável entre as categorias, procedimentos e enunciados, somente ele não é suficiente para nos fazer aceitar, pelo menos de forma absoluta, o convite de uma “adesão racional” às teorias científicas. Isso porque, mesmo diante de todas as evidências e condução lógica das teorias, há sempre muito que se discutir em torno da sustentação dos enunciados, sobretudo quando se compreende o caráter social histórico, portanto, transitório da produção desse conhecimento.

Para Alain Chalmers (2006, p.19),

Os desenvolvimentos modernos da filosofia da ciência têm apontado com precisão, e enfatizado profundas dificuldades associadas à ideia de que a ciência repousa sobre um fundamento seguro adquirido através de observação e de experimento e com a ideia de que há algum tipo de procedimento de inferência que nos possibilita derivar teorias científicas de modo confiável de uma tal base. Não existe método que possibilite às teorias científicas serem provadas verdadeiras ou mesmo provavelmente verdadeiras.

Por que isso acontece? Porque, segundo Chalmers (2006), não há nenhuma forma de comprovação lógica, ou mesmo empírica, que resista a um exame rigoroso de suas premissas, procedimentos e enunciados sem que se aponte, pelo menos uma, fragilidade em sua sustentação³.

No entanto, é exatamente na análise crítica dos procedimentos e enunciados da ciência que está sua potência. O fato de não ser possível justificar plenamente uma teoria científica, não é o mesmo que dizer que ela é falsa, mas sim compreendê-la como verdade transitória – produzida e aceita em um determinado tempo-espaço – e que seja capaz de oferecer alguma inteligibilidade aos componentes e relações do mundo que nos cerca. Para tanto, é necessário que uma teoria não apresente contradições internas que a invalide, ou mesmo que não haja outra teoria concorrente, mais potente e sustentável, para o mesmo problema.

³ Sobre esse assunto, consultar Chalmers em A. O que é a Ciência afinal? São Paulo, Brasiliense, 2006. Neste texto, o autor nos mostra através da análise de diversos autores da filosofia da Ciência, como há uma espécie de consenso no que se refere às limitações de sustentabilidade e justificação dos enunciados científicos. Ele demonstra que, mesmo os critérios de questionamento que tornam esse ou aquele enunciado científico problemático são também passíveis de serem tomados em sua relatividade.

Tradicionalmente, desde a Era Moderna, a sustentação das teorias científicas esteve ligada à experimentação de laboratório e um forte instrumental matemático que garantiu certa precisão para as explicações e previsões científicas. De forma geral, o que se faz em um laboratório é isolar duas ou mais variáveis de um fenômeno, e através de simulações, procurar verificar se há relações entre elas, e indicar, nos casos afirmativos, os coeficientes dessa relação. Os procedimentos de laboratório foram, e ainda são, amplamente usados nas ciências naturais, e produzem, através do cruzamento das variáveis e de um forte instrumental teórico e matemático, resultados bastante satisfatórios⁴.

O sucesso da ciência como forma de explicação dos elementos e do funcionamento da natureza foi tão grande, que alguns pensadores pensaram ser possível a adoção dos mesmos procedimentos para a compreensão do mundo dos homens, sobretudo a partir do século XIX.

No entanto, o que se verificou foi que os procedimentos científicos, que ofereceram validade e confiabilidade aos enunciados científicos acerca do mundo natural não servem, ou não devem servir, para problemas do comportamento humano individual e/ou coletivo – das relações sociais – porque embora possamos afirmar que homem não se distinga substancialmente da natureza, ele é o único ser racional e livre – agente ético, político, técnico, estético e artístico – cujas situações criadas estão sujeitas a indeterminações que impossibilitam a aceitação do laboratório como forma de validação para a construção de conhecimento científico sobre o social⁵.

⁴ Apesar das críticas que a Ciência Moderna vem recebendo nos últimos tempos, os avanços por ela conseguidos foram determinantes na conformação da vida na contemporaneidade. A anestesia, o filtro solar, e o computador que me permite escrever esse trabalho são pequenos exemplos, em diversas áreas, dos avanços conseguidos por essa forma de produção de conhecimento.

⁵ Como objeto de investigação da ciência, o homem e as sociedades são objetos bem mais recentes que a natureza. Segundo Marilena Chauí, somente a partir do século XVIII é que o homem passa a ser objeto de investigação científica. Primeiro como ser dotado de razão que se aperfeiçoa e progride temporalmente através das instituições sociais e políticas e do desenvolvimento das artes; mais tarde, como agente moral, político, técnico e artístico, destinado a dominar e controlar a natureza; e, somente no século XIX, como indivíduo social, que obedece a regras e em cujo comportamento se deseja intervir. (CHAUÍ, M. 2000). O fato das ciências sociais serem mais tardias criou, para sua sustentação como campo de investigação científico uma série de constrangimentos, pois o <<Método Científico>> que diferencia a ciência das demais formas de conhecimento, e produz sustentabilidade para seus enunciados, tem suas raízes nas ciências da natureza, e cujos critérios de validação são diferentes dos critérios das ciências sociais. Esse fato faz com que haja resistência em se admitir certos campos do conhecimento humano, como a psicanálise, por exemplo, no rol do chamado conhecimento científico

Ainda que haja muita polêmica em torno da aceitação de determinados campos de investigação social como científicos, o que se verificou, ao longo de todo o século XX e início do século XXI, foi um crescimento exponencial das pesquisas científicas nos mais diversos campos das sociedades, com a ampliação do diálogo entre as diversas disciplinas – inclusive com algumas do campo das ciências naturais – que têm gerado mudanças importantes na compreensão das sociedades⁶.

Essa aproximação se realizou em função de, pelo menos dois componentes fundamentais: 1. O desenvolvimento histórico do capitalismo com crescentes conteúdos de técnica e ciência em sua organização do mundo; 2. O desenvolvimento de cada um dos campos científicos que gerou uma ampliação de seus escopos, e maiores possibilidades de investigação em seus interiores.

Para ilustrar a ampliação da quantidade, velocidade e importância dos conteúdos de ciência e técnica no mundo contemporâneo, podemos acompanhar Nicolau Sevcenko (2001 p.24) quem afirma que,

Se somássemos todas as descobertas científicas, invenções e inovações técnicas realizadas pelos seres humanos desde a origem de nossa espécie até hoje, chegaríamos à espantosa conclusão de que mais de oitenta por cento de todas elas se deram nos últimos cem anos. Dessas, mais de dois terços ocorreram concentradamente após a Segunda-Guerra. Verificaríamos também que cerca de setenta por cento de todos os cientistas, engenheiros, técnicos e pesquisadores produzidos pela espécie humana estão ainda vivos atualmente, ou seja, compõem o quadro das gerações nascidas depois da Primeira-Guerra. A grande maioria deles, ademais, não apenas vive, como continua contribuindo ativamente para a multiplicação e difusão do conhecimento e suas aplicações práticas. Essa situação transparece com clareza na taxa de crescimento dos conhecimentos técnicos, que desde o começo do século XX é de treze por cento ao ano. O que significa que ela dobra a cada cinco anos e meio. Alguns teóricos calculam que, em vista das novas possibilidades introduzidas pela revolução microeletrônica, em inícios do século XXI, essa taxa tenderá a ser da ordem de mais de quarenta por cento ao ano, chegando praticamente a dobrar a cada período de doze meses.

⁶ É importante notar aqui a importância dos estudos pós-coloniais, dos estudos culturais e da questão feminina como referências importantes de ressignificação do debate nas ciências sociais. O aparecimento dessas perspectivas teóricas colocou em evidência questões de poder – de gênero, de classe, etc.- envolvidas nos processos de produção de conhecimento científico no campo social, ampliando o escopo dos debates e deslocando temáticas importantes de seu “lugar” consolidado.

Ainda que os dados apresentados sejam quantitativos, eles nos permitem inferir que houve, a partir do próprio desenvolvimento das ciências, uma avalanche de novas questões que, em uma velocidade jamais vista, colocou todas as certezas “de pernas para o ar”. Segundo Edgar Morin e Le Moigne (2000, p. 77),

Essa revolução científica desencadeou as reflexões epistemológicas de Popper, Kuhn, Holton, Lakatos, Feyrabend, que mostraram que a ciência não era a certeza, mas a hipótese, que uma teoria provada não era em definitivo e se mantinha “falsificável”, que existia o não científico (postulados, paradigmas, themata) no seio da própria cientificidade.

Desde o início do século XX, diversos pensadores das ciências naturais criticaram os modelos de investigação científica existentes, e propuseram, através de seus estudos, outras possibilidades para o desenvolvimento desse conhecimento. O desenvolvimento de técnicas mais sofisticadas de investigação possibilitou novas possibilidades de produção de conhecimento, por exemplo, a descoberta das micropartículas na física que alterou a forma de se inquirir o mundo. Com isso, algumas “certezas” foram colocadas em xeque e, mais que isso, como os aparelhos precisam ser programados para o experimento, ampliou-se a noção das implicações subjetivas dos indivíduos na formulação dos modelos experimentais e dos enunciados deles derivados.

Diferente do que se considera hoje uma possibilidade concreta, havia uma crença de que os cientistas – sujeitos sociais envolvidos na produção de conhecimento – deveriam ser capazes de uma aproximação com o objeto de investigação, com o mínimo possível de implicação subjetiva. A aceitação do princípio da incerteza e o reconhecimento de que há uma grande dose de determinação subjetiva na produção do conhecimento científico não foi, ou é, suficiente para descaracterizar a ciência como produtora de conhecimento justificado, mas foi fundamental na aceitação de uma certa relatividade de seus enunciados, e a compreensão de que a ciência é, na verdade, produtora de teorias e não uma forma de enunciar a realidade – “produção de conhecimento verdadeiro” – como muitos pensaram.

Assim, podemos concluir, sem medo, que as teorias científicas são verdades relativas, produzidas e aceitas em determinados contextos históricos que definem muitos de seus procedimentos e enunciados. No entanto, essa relativização não significa o mesmo que aderir às perspectivas irracionistas de questionamento da ciência, que procuram mostrar não haver nenhuma especificidade nessa construção, e que, nas suas formas mais radicais, equivale à sustentação científica ao misticismo, ou ao senso comum⁷.

⁷ A matemática é verdadeira: essa proposição não é suscetível de uma demonstração matemática. A física é verdadeira: essa proposição não é suscetível de uma verificação experimental. As ciências são verdadeiras (ou inclusive: as ciências são verdadeiras pelo menos em parte): essa proposição não é científica. Tomar partido sobre a verdade das ciências não é fazer ciência: é fazer filosofia, e todas as filosofias são duvidosas (COMTE-SPOMVILEE, 1999, p. 499)



Um segundo movimento de reorganização das ciências, igualmente importante, se deve ao fato de que a produção do mundo contemporâneo, progressivamente mais complexo, exige mudanças importantes na forma de organização desse conhecimento, tais como apostar na ampliação do diálogo entre os vários campos de conhecimento; compreender o mundo do trabalho também como produtor de saberes e significações; buscar uma menor fragmentação dos saberes das diversas disciplinas e a redefinição dos modelos vigentes; ampliar a capacidade de aceitação de outras possibilidades compreensivas, que não apenas a ciência, para o debate⁸.

A partir dessa perspectiva, duas questões emergem como problemas para a ciência: 1. Será possível redefinirmos a ciência moderna sem descaracterizá-la como conhecimento público e justificado merecedor de “adesão racional”? 2. Quais critérios devem ser utilizados para avaliar a qualidade da contribuição dos diversos conhecimentos na formação de juízos minimamente qualificados acerca das situações com as quais nos deparamos?

Sobre a primeira questão, creio que seja possível criar formas mais flexíveis de produção e validação de conhecimento científico, sem que isso implique, necessariamente, a desnecessidade de argumentação e sustentação de seus procedimentos, ou mesmo a perda de rigor⁹.

A tarefa não é simples, e tem exigido das comunidades científicas um enorme esforço no sentido de flexibilizar seus conteúdos e métodos, e, claro, de se reorganizar como produção de conhecimento. As mudanças são difíceis de serem implementadas, pois essa Ciência Moderna proporcionou, por esses procedimentos que hoje têm sido questionados, imensos avanços na compreensão e na capacidade humana de interferir nos processos sejam eles naturais ou sociais, o que mostra uma virtude dessa forma de produção. No entanto, a mesma ciência que possibilitou a ampliação dos domínios do homem, também gerou grandes catástrofes – de natureza social e ambiental – que justificam seu questionamento como referência hegemônica do agir humano. Esse talvez seja um dos argumentos centrais com relação à necessidade de se repensar a produção de conhecimento científico.

Assim, parece que os cientistas deverão criar novos mecanismos de produção de conhecimento que garantam uma maior flexibilidade com relação aos seus procedimentos, sem

⁸ São exemplos de emergências dessa complexidade: a questão ambiental e suas múltiplas determinações; o desafio de se viver em grandes cidades; o desafio energético, etc.

⁹ Diversos são as contribuições dos cientistas e filósofos da ciência no sentido de repensar esse problema do conhecimento. No que se refere à questão do rigor teórico, a noção de “vigilância epistemológica” desenvolvida por Gaston Bachelard é uma referência importante para nosso problema.

que isso implique perda de rigor no que se refere à precisão de seus enunciados, formas de avaliação e sustentação¹⁰.

É importante lembrar que as comunidades científicas são compostas por sujeitos sociais, portanto, de indivíduos portadores de crenças morais, estéticas, etc., e, mais ainda, que essas comunidades, por estarem inseridas em determinados contextos sócio-histórico-espaciais, também estão sujeitas a formas de controle morais e políticos sobre todos os seus procedimentos. Isso significa, por exemplo, que uma pesquisa pode ser legítima, em um determinado contexto, e prática restrita – ou mesmo proibida – em contexto diferente, o mesmo valendo para os procedimentos adotados¹¹.

Quanto à segunda questão, creio ser uma das mais complexas, e importante, para ser respondida no período atual. Ao relativizarmos o papel da Ciência como produtora de “conhecimento verdadeiro”, abrimos espaços para que as demais formas de saber venham contribuir para o debate em torno dos problemas com os quais nos defrontamos no cotidiano de nossas vidas. No entanto, dada a pluralidade de vozes envolvidas nesse processo, é necessário – e urgente – que sejamos capazes de criar mecanismos de avaliação da qualidade dos enunciados de cada uma das formas de saber envolvidas no processo, a fim de que sejamos capazes de produzir juízos qualificados que permitam orientar melhor nossas escolhas por esse ou aquele caminho, quando o problema envolver uma tomada de decisão¹².

¹⁰ É interessante notar que algum esforço já vem sendo empreendido neste sentido, sobretudo nas áreas de ciências ligadas ao meio ambiente. Mesmo em ciências maduras, como a biologia, diversos estudos têm sido feitos a partir dos diálogos com as comunidades. Assim, cada vez mais ganham espaço a etno-botânica, etno-zoologia e etno-ecologia. Nesses campos, os biólogos têm concebido os saberes populares como uma referência importante para a construção de conhecimento biológico e incorporado possibilidades mais amplas em seus consagrados métodos de análise. Claro que isso não anula a possibilidade de uma pesquisa pura, como fazem os geneticistas clássicos, ou mesmo os teóricos dos laboratórios tradicionais. Um exemplo desse esforço no estado da Bahia pode ser verificado no trabalho de SOUTO, F. J. R. – (2004) *A Ciência que veio da lama: uma abordagem etno-ecológica abrangente das relações ser humano – natureza no mangue da comunidade pesqueira do Acupe em Santo Amaro da Purificação*. Bahia. TESE DE DOUTORADO apresentada e defendida na Universidade Federal de São Carlos.

¹¹ A evolução dos direitos dos animais em algumas sociedades européias e nos EUA, tem obrigado a dispersão dos laboratórios de pesquisa envolvendo animais para outras localidades, como o nosso país, que possui uma legislação menos restritiva sobre essa matéria.

¹² Recentemente o Supremo Tribunal Federal do Brasil apresentou um procedimento importante neste sentido. Para se posicionar diante da questão da pesquisa com células tronco, o STF se dispôs a ouvir a posição de instituições sociais como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) cujas posições – publicamente assumidas – são opostas. Esse convite tinha por finalidade embasar uma decisão jurídica federal, portanto de validade universal em território nacional, sobre essa matéria tão controversa, pois envolve considerações sobre o sentido da vida e dos seres vivos. Sobre esse debate também pode ser consultada a obra *No que creem os que não creem?* que consiste em um debate fenomenal entre o filósofo Umberto Eco e o então Cardeal de Milão Carlo Martini

Os mecanismos de avaliação não podem, de forma alguma, serem os mesmos. Por exemplo, o saber popular, que se constitui a partir da experiência humana em cada tempo-espaço, não pode ou não deve ser submetido a critérios científicos para aferir a qualidade de seus enunciados, o que vale também para os saberes e crenças das experiências individuais e coletivas, para os conhecimentos canônicos das diversas religiões, e outras.

Em uma sociedade plural e complexa como a nossa, a discussão em torno das questões e dilemas sociais é, necessariamente, multireferenciada, isto é, ela envolve referências múltiplas de diferentes formas de conhecimento.

Nesse sentido, é necessária a criação de uma ampla esfera pública que permita a instalação de um debate entre as diferentes formas de compreensão dos problemas, a fim de nos ajudar a produzir juízos minimamente qualificados para as questões com as quais nos defrontamos. Esses juízos, no entanto, não devem estar lastreados apenas na capacidade explicativa desse ou daquele saber, mas implicados também com relação aos aspectos morais, éticos e políticos que envolvem as diferentes sociedades. Assim, uma teoria, científica ou não, que é considerada certa em determinado contexto social, pode ser bastante controversa quando deslocado para outro contexto.

Dessa forma, a Ciência deve ser compreendida não como um “saber desinteressado” na busca da verdade, mas como uma das perspectivas – bastante plural, é verdade – de interpretação da realidade, cujas teorias devem obedecer não apenas o controle interno das comunidades científicas, mas também o conjunto de crenças morais, éticas e políticas das sociedades nas quais esse conhecimento é forjado.

Para finalizar, gostaríamos de postular a ciência não apenas como mais um discurso entre tantos outros, mas como a produção de um saber justificado, cujos enunciados devem sempre estar sustentados por argumentos lógicos e comprováveis na realidade.

Ciência e formação de professores

Uma vez postulada a noção de ciência como um conhecimento público e justificado, e não como um saber verdadeiro ou ainda como equivalente da realidade, devemos nos indagar qual seria a contribuição do conhecimento científico na formação de professores. Para responder essa questão, apresentarei o que entendo por formação, e a partir dessa compreensão, procurarei situar uma possibilidade de contribuição da ciência para sua realização.

O debate em torno do significado de formação é bastante amplo, e não seria possível enfrentá-lo no âmbito deste trabalho. No entanto, gostaria de fazer uma distinção importante entre duas grandes perspectivas de entendimento acerca da formação, para posteriormente me posicionar com relação à contribuição da ciência na formação de professores.

De um lado, há um grupo de pensadores – que exerceu forte dominação nos programas de formação a partir da década de oitenta – que concebe a formação como produto de uma instrução qualificada, isto é, na transmissão de saberes e competências técnicas, cujo objetivo central é capacitar os sujeitos ao exercício da docência.

Há duas implicações importantes dessa forma de entendimento do problema. Em primeiro lugar, ao conceber a aquisição de determinados saberes e técnicas como o objetivo central da formação profissional e pessoal, estabelece-se um ponto de chegada (a apropriação desses saberes pelos sujeitos) e, dessa forma, considera-se que ao atingir certo patamar de conhecimentos, o profissional estará pronto a aplicá-los em suas atividades; em segundo lugar, ao reduzir a formação à instrução qualificada, elementos como a experiência pessoal e os aspectos relativos ao mundo das relações sociais, próprios da cultura humana, são desconsiderados como conteúdos formativos.

Segundo Giovana Zen, o processo de formação, reduzido à instrução, é concebido como uma ação individual de obtenção de conhecimento e, por não considerar o universo da experiência e das relações sociais dos indivíduos mergulhados em determinados contextos espaciais e temporais, não permite que os sujeitos envolvidos sejam capazes de refletir sobre sua própria formação.

Considerando a educação como um processo necessariamente relacional, ela propõe

(...) pensar a formação de professores articulada com a Ética e com o saber ético supõe uma inversão lógica no sentido de deslocar a discussão da perspectiva individualista que está na base das recentes propostas oficiais, para situá-la no campo da experiência concreta dos sujeitos implicados. Isto sugere a compreensão do campo formativo como espaço relacional, que se publiciza com o outro, em que os princípios do agir e as escolhas se exprimam no exercício continuado para aprender a escolher, no plano dos valores, pois esses não estão dados de partida. (ZEN, 2007, p.51)

A perspectiva apresentada por Zen (2007) não pretende desconsiderar a importância dos saberes e competências técnicas e científicas, mas, ao valorizar a experiência individual e coletiva

como conteúdos formativos, ela propõe o estabelecimento de tensões entre os diversos conteúdos e saberes concernentes à formação, isto é, entre os conteúdos técnico-científicos, a experiência individual e o campo das relações sociais.

Segundo essa perspectiva, o processo de formação não se completa com a aquisição de conhecimentos por parte dos indivíduos, mas é compreendido como um processo contínuo de tensões, que provocam deslocamentos e ressignificações permanentes nos conhecimentos e nos sujeitos nele implicados.

O que se pode verificar através do exame dessas posições, é que o conflito não se restringe às concepções teóricas em torno das especificidades da formação de professores, mas vai além. Percebe-se que o que está em jogo é uma compreensão acerca dos mais diversos aspectos que envolvem a educação, como o sentido e a função social da escola, o currículo, os objetivos educacionais, etc.

De uma forma geral, poderíamos dizer que a primeira perspectiva concebe a educação mais como uma transmissão de conhecimentos técnicos e científicos que contribuam para o aumento do repertório intelectual dos indivíduos a fim de possibilitar sua compreensão e atuação no mundo, tal qual ele se apresenta. Nessa perspectiva, o conflito e a tensão existentes entre os diferentes saberes são vistos como aspectos menos importantes, quando não desprezados.

A partir da ideia da formação como um processo que se realiza no encontro e tensão entre saberes, e no qual as experiências individuais e coletivas são tratadas como conteúdos formativos, a perspectiva política do currículo da escola, e claro, da formação dos sujeitos envolvidos neste processo, está claramente formulada, e possui profundas implicações no campo educacional.

Segundo Lana Cavalcanti (2005, p 71),

A escola é um espaço de encontro e de confronto de saberes produzidos e construídos ao longo da história pela humanidade. A escola lida com a cultura, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. [...] na escola lidamos com três tipos de cultura a saber: a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura das professores e alunos. 1 - Cultura escolar (seleção arbitrária – cultural – do repertório cultural da humanidade) é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados e normatizados, constituem o objeto de uma transmissão deliberado da escola. 2 - Cultura da escola (desenvolvida no cotidiano da escola) é o conjunto de saberes e práticas da escola, entendida como um mundo social, que tem suas

características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem. 3 - Cultura dos alunos e professores é a construída pelos agentes do processo escolar em sua experiência cotidiana, fora da escola, juntamente com os grupos sociais aos quais pertencem.

Tomando como referência as ideias de Zen (2007) e Cavalcanti (2005), seria incoerente propor a formação profissional do professor reduzida à “instrução qualificada”, ou mesmo como um produto acabado, ou um lugar a ser conquistado. Devemos considerá-la um processo no qual as diversas formas de saberes se encontram, se articulam, se afirmam e/ou se negam, para dar origem a novos conceitos, categorias e procedimentos, de tal forma que podemos dizer que um conhecimento é produzido na própria práxis pedagógica que dá forma à professoralidade.

É neste contexto que me proponho a discutir a importância da ciência como um dos saberes importantes no processo de formação de professores. Como apresentamos anteriormente, quando se fala em conhecimento científico é comum que as pessoas pensem em um conjunto de enunciados, devidamente justificados, que devem ser transmitidos aos docentes a fim de aumentar seu repertório de saberes, ou como um conhecimento técnico passível de ser “aplicado” na prática docente, independente do contexto histórico-geográfico no qual se está inserido.

Em uma perspectiva diferenciada, não pretendo negar aqui o conhecimento científico e sua validade enquanto ferramenta de compreensão da realidade na formação dos professores e/ou em suas práticas pedagógicas. Reconheço a importância da ciência como uma forma possível de inquirir e investigar o mundo natural e social, cujos procedimentos e enunciados obedecem a certas formas de controle, capazes de oferecer, aos sujeitos envolvidos no processo, a possibilidade de discutir e construir conhecimentos que contribuam para a formulação de juízos sobre o mundo que os cerca. No entanto, no campo da educação, é de fundamental importância que se crie formas de ampliar o diálogo dos saberes científicos – representados pela tradição dos currículos escolares – com os demais saberes, sobretudo com os saberes da experiência dos alunos que têm, frequentemente, sido desprezados e sacrificados.

Segundo Rui Canário, o desprezo dos saberes da experiência tem se mostrado um dos mais importantes fatores do desinteresse dos estudantes portugueses – e creio que isso possa ser estendido ao Brasil e aos demais países do mundo – com relação ao conhecimento escolar e, portanto, com a escola como um lugar de cultura. Compreendida dessa forma, o que nos interessa é a ciência como procedimento de investigação sistemática, como uma perspectiva de construção de conhecimento sobre o mundo, e não apenas como um conteúdo pronto e acabado – categorias, conceitos, teorias – a ser transmitido aos sujeitos em formação.

Na constituição da professoralidade aparecem então os saberes de natureza científica das diversas áreas de ensino e da educação, com suas categorias, conceitos e teorias devidamente justificadas; procedimentos de produção de conhecimento científico, como a abertura para o novo, a importância do método e do rigor na investigação, etc.; os saberes didático-pedagógicos e a experiência que vai se constituindo no próprio processo do conhecer e do exercício profissional. A professoralidade é compreendida aqui como uma dimensão profissional multireferenciada na constituição do sujeito que, é também professor.

Assim, o que está em jogo é a introdução dos professores à experiência de se pensar cientificamente. Um procedimento de investigação, que valoriza a dúvida, e não a certeza, que propõe uma postura interrogativa com relação ao mundo, o reconhecimento da existência de uma herança teórica do saber científico – sustentada por caminhos lógicos e sistemáticos que permitam a produção de enunciados sustentáveis – que deve se aliar às demais formas de produção de conhecimento para desafiar os estudantes a compreender o mundo. Ora, a maior parte dos problemas com os quais nos defrontamos em nossos cotidianos não são necessariamente científicos, por isso, o monopólio da ciência nos currículos escolares significa, de certa forma, um fechamento das escolas com relação ao mundo humano.

Dessa forma, a ciência aparece como um conteúdo procedimental – uma ferramenta – e não como instrução normativa conceitual, que deve conduzir os sujeitos a uma postura de questionamento permanente da realidade, que tem na observação dos fenômenos e nos procedimentos de investigação sistemática a razão de ser de sua busca. Como ferramenta, ela deve se associar às outras formas de indagar e de produzir juízos qualificados sobre o mundo humano, aproximando os estudantes do processo de sua construção.

Para finalizar, acreditamos que o saber científico é uma das formas de conhecimento fundamentais na formação dos professores não apenas em função da ampliação da importância dos conhecimentos científico e técnico na produção da vida na contemporaneidade, mas como uma possibilidade bastante fértil de observar, interrogar e procurar compreender o mundo e, dessa forma, contribuir para a orientação das práticas dos sujeitos em suas diversas áreas de atuação, dentre elas, a docência.

REFERÊNCIA

ABACHELARD, Gaston. Epistemologia. Ed Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1983.

CANÁRIO, Rui. A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre. Ed ART-MED, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Editora alternativa, 2002.

CHALMERS, Alan. O que é a ciência afinal? São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ed Ática, 2000.

COMTE-SPONVILLE, A. FERRY, Luc. Sabedoria dos modernos: dez questões para nosso tempo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ECO, Umberto & MARTINI, Carlo. No que creem os que não creem. Rio de Janeiro, Record, 2009.

MORIN, Edgard. LE MOIGNE, Jean Louis. A inteligência da complexidade. São Paulo: Fundação Períópolis, 2000.

NAGEL, Ernest. Ciência: natureza e objetivos. In Morgenbesser, S. (org). Filosofia da Ciência. São Paulo: Editora Cultrix, 1967.

SEVCENKO, Nicolau. A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa. São Paulo: Ed Cia das Letras, 2001.

SOUTO, Francisco José Ribeiro. A Ciência que veio da lama: uma abordagem etno-ecológica abrangente das relações ser humano – natureza no mangue da comunidade pesqueira do Acupe em Santo Amaro da Purificação - Bahia. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2004.

ZEN, Giovana Cristina. – Confabulações na formação de professores: experiência e o saber ético como saberes docentes. Dissertação. Universidade do Estado da Bahia. UNEB. Departamento de Educação – Campus I, Salvador, 2007.

Enviado em: 20 de setembro de 2019.

Avaliado em: 30 de novembro de 2019.

Inserido em: 10 de dezembro de 2019.



Relato de Pesquisa



SOCIOEDUCAÇÃO E LIBERDADE ASSISTIDA: um estudo de caso sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos

JANAINA ARAÚJO VERAS TELES

Secretaria Adjunta de Assistência Social do Governo do Distrito Federal. Graduada em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); MBA em Docência Superior pela Escola de Administração e Negócios (ESAD). Educadora Social no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Secretaria Adjunta de Assistência Social, do Governo do Distrito Federal. ORCID: 0000-0002-6839-3950. E-mail: janaina.teles@gmail.com

DARLIANE SILVA DO AMARAL

Universidade de Brasília-UnB. Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-FPCE da Universidade de Coimbra-UC. Diploma revalidado pela Universidade de São Paulo-USP. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade de Selvíria-FAS. Graduada em Ciências da Religião pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. ORCID: 0000-0002-1296-6684. E-mail: darliane.amaral@gmail.com



SOCIOEDUCAÇÃO E LIBERDADE ASSISTIDA: um estudo de caso sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos

O presente texto busca analisar a medida socioeducativa de Liberdade Assistida para adolescentes que cometem atos infracionais. Para isso, a pesquisa foi realizada no âmbito do programa de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). As reflexões apresentadas são resultados do estudo empírico - Estudo de Caso - considerando os procedimentos metodológicos da investigação qualitativa. Outrossim, examina a trajetória de um dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida, com registros em diário de campo e aplicação de entrevista semiestruturada ao adolescente e a um educador social que integrava a equipe do programa. Para tratar as informações recolhidas no Estudo de Caso utilizou-se a Análise de Conteúdo.

Palavras chave: Liberdade assistida. Socioeducação. Adolescente.

SOCIOEDUCATION AND THE PARTNER-EDUCATIVE MEASURE IN OPENED WAY: a case study on the service of coexistence and strengthening of bond

The present text intends to analyze the socioeducative measure of Assisted Freedom for adolescents who commit infractions. For this, the research was carried out within the scope of program of the Service of Coexistence and Strengthening of Bond (SCSB). The reflections presented are the results of the empirical study - Case Study - considering the methodological procedures of qualitative research. In addition, it examines the trajectory of one of the adolescents in compliance with the socioeducative measure of Assisted Freedom, with records in field diary and application of semistructured interview to the adolescent and to a sociaeducator who was part of the program team. To handle the information collected in the Case Study we used Content Analysis.

Keywords: Assisted living. Socioeducation. Adolescent.

LIBERTAD ASISTIDA: un estudio de caso sobre el servicio de convivencia y fortalecimiento de vínculos

El presente texto busca analizar la medida socioeducativa de Libertad Asistida para adolescentes que cometen actos infractores. Para ello, la investigación fue realizada en el marco del programa de Servicio de Convivencia y Fortalecimiento de Vínculos (SCFV). Las reflexiones presentadas, son resultados del estudio empírico - Estudio de caso - considerando los procedimientos metodológicos de la investigación cualitativa. Además, examina la trayectoria de uno de los adolescentes en cumplimiento de la medida socioeducativa de Libertad Asistida, con registros en diario de campo y aplicación de entrevista semiestruturada al adolescente ya un educador social que integraba el equipo del programa. Para tratar la información recogida en el Estudio de caso se utilizó el Análisis de Contenido.

Palabras Claves: Libertad asistida. Socioeducation. Adolescentes.

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E FORMAÇÃO: algumas reflexões

Introdução

O presente texto é um relato de pesquisa resultante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da especialização em Políticas Públicas e Socioeducação pela Escola Nacional de Socioeducação e Universidade de Brasília.

Conforme os normativos legais, especialmente a Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o foco do trabalho realizado no Sistema Socioeducativo deve ser para ressocializar o adolescente por meio de práticas educacionais. Com isso, a pesquisa pretendeu investigar a trajetória de um dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Este serviço é realizado em grupos, organizado a partir de percursos pessoais, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e de prevenir a ocorrência de situações de risco social. No caso dos adolescentes em medidas socioeducativas, também busca contribuir para que o percurso que leva o adolescente a cometer ato infracional possa ser interrompido e transformado.

Conforme preconiza a Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), os programas de atendimento dirigidos aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais devem ser realizados com a descentralização político-administrativa, além da participação ativa da família no acompanhamento do cumprimento da medida socioeducativa, tendo em vista a sua responsabilização e reeducação

Outrossim, o Sistema de Garantia de Direitos (SGD do Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente (Conanda), estabelece uma estratégia de ação entre as diversas organizações (poder judiciário, ministério público, poder executivo e representações populares), tendo em vista os normativos legais que tratam dos direitos da criança e do adolescente. O envolvimento das diversas instituições e da família é um processo complexo, contudo, possível. É imprescindível considerar que as ações dirigidas aos adolescentes e aos jovens devem acontecer, considerando a realidade familiar e comunitária, e realizada em conjunto com os familiares. Tudo isso como meio de responsabilização das medidas socioeducativas, objetivando uma tentativa de



promover a ruptura da trajetória infracional, bem como a retomada da convivência familiar e comunitária em novas bases.

Um olhar sobre a socioeducação

A Socioeducação é a política pública brasileira referente à implementação das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como resposta ao envolvimento de adolescentes em prática de atos infracionais. Nos casos de medida socioeducativa em meio aberto, na modalidade Liberdade Assistida, uma das possibilidades de encaminhamento é a participação do adolescente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

O SCFV é um serviço da política pública de assistência social, do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), regulamentado pela Resolução nº 109/2009, que descreve a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Ele tem por objetivo estimular a integração e a troca de experiências entre os participantes, valorizando o sentido de vida coletiva, de forma a promover o respeito às diferenças, a colaboração, o autoconhecimento, a autoconfiança e a cidadania, além de fortalecer os vínculos com a família e com a comunidade. Como o SCFV é um serviço complementar ao Programa de Atendimento Integral à Família, é comum o atendimento a mais um membro da família, sejam irmãos ou primos. Paralelamente, as famílias são acompanhadas nos Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

No Distrito Federal, o SCFV tem equipamentos próprios, os Centros de Convivência (CECON) fazem parte da Secretaria Adjunta de Desenvolvimento Social, dentro da estrutura organizacional da Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (SEDESTMIDH). Já a Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude é propriamente a responsável pelos equipamentos de execução das medidas socioeducativas, tanto em meio fechado quanto aberto. As Unidades de Atendimento em Meio Aberto (UAMAs), por exemplo, são 14 no Distrito Federal. Entre as suas ações, estão a orientação e o acompanhamento ao socioeducando, direcionando o adolescente e a sua família para programas oficiais ou comunitários de assistência social, de seleção para estágios em órgãos do Governo do Distrito Federal, realizando visitas domiciliares e promovendo palestras sobre temas como prevenção ao uso de drogas e inserção no mercado de trabalho.

Procedimentos metodológicos do estudo

A pesquisa configura-se por investigação qualitativa, uma vez que “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente às pessoas, aos locais e às conversas [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Assim, realizou-se um Estudo de Caso para investigar um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Para Yin (2001), como método de investigação, o Estudo de Caso pode possibilitar o conhecimento de um percurso individual, institucional ou organizacional, em que se deseja conhecer determinado fenômeno e suas incidências na vida social. O Estudo de Caso caracteriza-se como uma metodologia de “investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 21). Nessa perspectiva, construiu-se diários de campo, com o intuito de descrever o que foi visto, ouvido e pensado (LESSARD-HEBERT, 1994). Para Amado (2013, p. 227), os registros do diário de campo, conferem ao estudo um “carácter de autenticidade, de presença, de vivência, impossível de obter por outro meio”.

Para além dos diários de campo, considerou-se pertinente a elaboração e a aplicação de entrevistas semiestruturadas ao adolescente e a um profissional que o acompanhava. Para Guerra (2008), uma das grandes vantagens da entrevista é a adaptabilidade, podendo oferecer ao pesquisador informações que uma resposta escrita jamais revelaria.

No sentido de organizar e de sintetizar os dados recolhidos em campo, recorre-se à Análise de Conteúdo, compreendendo esta como um processo de formação de significados (GIL, 1999; BARDIN, 2011).

Desde logo, cumpre informar que se utiliza o nome fictício de Miguel para preservar a identidade do adolescente que constitui o público alvo da pesquisa, bem como houve o seu consentimento para uso das informações. Para enriquecer o estudo de caso, também se ouviu o educador social, ao qual atribui-se o nome fictício de Túlio, que desempenhou uma importante função no cumprimento da medida do adolescente. Todas as falas do Miguel e do Túlio estarão destacadas em itálico no texto.

Resultados e Análise dos Dados

A discussão das informações do estudo empírico é com base nas anotações dos diários de campo, da entrevista e de conversas com as pessoas do contexto em que se deu a pesquisa. Miguel chegou ao centro de convivência encaminhado pela Unidades de Atendimento em Meio



Aberto (UAMA) com 16 anos. Incluído nas atividades do ciclo etário de 15 a 17 anos, não se interessava pelas oficinas e gostava muito de jogar futebol. Segundo o educador social de esporte e lazer, Túlio:

Percebi o potencial físico do Miguel e convidei-o a conhecer o atletismo, que ocorria no estádio de esportes da região administrativa local. Inicialmente, Miguel hesitou em participar, em aceitar o convite do educador social. Algumas vezes aceitava ir, outras não. Sempre insisti.

As reuniões em rede naquele território eram frequentes e possibilitavam o desenvolvimento de intervenções que agregavam as famílias durante e após a execução da medida socioeducativa. O treinador do atletismo, que já tinha outros grupos compostos por adolescentes e jovens, o acolheu e percebeu a destreza de Miguel para o esporte, incentivando-o a treinar para as corridas. Assim, sentindo-se acolhido, Miguel ficou mais interessado e gostou cada vez mais de participar dos treinos:

Comecei a correr, comecei a gostar da coisa. As coisas foram evoluindo. E eu fui treinando, treinando, treinando. Comecei a ganhar campeonato, jogos escolares. Comecei a viajar para fora do Distrito Federal.

Conforme a fala do Miguel, outros jovens também se interessaram pelo esporte, a comunidade onde morava ficou orgulhosa de suas conquistas, de seu empenho. Diz ele: nunca pensei que seria exemplo para outras pessoas!

A UAMA periodicamente questionava ao serviço de convivência sobre a frequência do adolescente e fazia atendimentos individuais a Miguel e à sua família, logo percebendo o seu envolvimento e a sua empolgação com o atletismo.

Miguel destaca que quando começou a correr, o pai bebia bastante, era alcoólatra. Não acreditava que o atletismo fosse resultar em algo positivo. Quando Miguel conquistou os campeonatos, tanto a família quanto a comunidade começaram a respeitá-lo, o pai parou de beber.

As coisas dentro de casa mudaram totalmente. Meu pai pegou confiança. Acreditou. Apoiou. Meu pai conseguiu reformar a casa! O atletismo na minha vida foi tudo! Não só a atletismo, mas o professor Túlio. Foi através dele que tudo mudou. Foi um anjo enviado por Deus, para entrar na minha vida e me mostrar aquele caminho.

Em muitos momentos do relato ele cita o educador social que o levou para conhecer o atletismo, demonstrando a gratidão pelos diversos incentivos e disponibilidade que Túlio sempre

teve com ele: O que eu conquistei até hoje, onde eu chego sou reconhecido. Eu devo ao professor Túlio. É como se ele fosse um pai para mim!

Eu incentivei vários outros adultos, jovens, crianças que não gostavam a correr. Começaram a praticar o esporte. Começaram a correr. Se inspiravam em mim. Elas me diziam: Quero ser igual a você. Quero viajar. Quero competir. Quero ser melhor. Isso é uma das coisas que vou carregar para o resto da minha vida, porque eu nunca pensei que ia servir de incentivo para as pessoas!

Uma das condicionalidades para estar no serviço de convivência é a frequência escolar. Miguel disse que por um período alternou as aulas e o serviço de convivência (onde ele passava para ir ao estádio treinar e receber os lanches), além de trabalhar com o pai. Após algum tempo, com a necessidade de intensificar os treinos, parou de ir à escola. Diz ele: foquei só naquilo mesmo que o coração pediu, que foi o atletismo! Fiz a escolha certa na época.

Considero que um dos obstáculos na efetivação do direito à educação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é que o simples retorno à sala de aula tradicional não é motivador para a maioria, que ou já havia evadido ou tem uma defasagem no quesito idade versus série a cursar. A assistente social da UAMA que acompanhava Miguel disse que ele não gostava de ir à aula porque era um dos mais velhos da turma.

Acredito que o papel da educação é essencial na construção de um novo projeto de vida para os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1996) indica que o educador deve se inteirar daquilo que o aluno conhece, não apenas para poder avançar no ensino de conteúdos vazios, mas principalmente para trazer a cultura do educando para dentro das práticas educacionais. O autor mencionado defende a exploração de questões pertinentes ao tema que se debate com o intuito de fomentar uma visão crítica da realidade. Volta-se do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização: o conteúdo em questão apresenta-se “dissecado”, o que deve sugerir ações para superar impasses. Para Paulo Freire, esse procedimento serve ao objetivo final do ensino, que é a conscientização do aluno.

Ademais, o serviço de convivência se organiza em grupos, por faixa etária, com o objetivo de garantir a realização das atividades de acordo com as necessidades de cada fase de vida. É importante ressaltar que as oficinas desenvolvidas são estratégias planejadas para se promover a convivência, as conversações e os fazeres por meio dos quais os vínculos entre os usuários e entre estes e os profissionais são construídos. Há adolescentes que não têm aptidão para participar de



oficinas que envolvem atividade física ou manual, por exemplo. Essa situação demandará dos profissionais que atuam no serviço atenção às necessidades e perfis de cada um, a fim de que se evite a sua evasão dos grupos. À medida que os vínculos são estabelecidos, maiores são as condições de se propor atividades das quais os adolescentes participem efetivamente.

A relação educador social (professor) e adolescente (aluno) não deve ser uma relação de imposição, mas sim uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O adolescente deve ser considerado um sujeito interativo no seu processo de construção de conhecimento. O adolescente que comete ato infracional está mais vulnerável a ser rejeitado nos espaços institucionais, mesmo que sejam as próprias instituições destinadas para recebê-lo. A escola marca muitas vezes um espaço irrelevante para o adolescente, pois ele já não identifica sentido na rotina dela, que é apresentada por meio dos conteúdos e das disciplinas tão fora da realidade dele.

O serviço de convivência não é um ambiente escolar tradicional, é um espaço no qual ocorrem oficinas ministradas por educadores sociais, no contra turno da escola formal. Cada educador tem semanalmente um turno para o planejamento individual de suas atividades, de acordo com a diretriz estabelecida coletivamente para aquele período de tempo, seja mensal, bimestral ou até mesmo semestral.

No serviço de convivência em que atuei, recebemos caso de Liberdade Assistida ou em cumprimento de medidas em meio aberto, onde muitas vezes os educadores faziam o contato com a escola para assegurar a vaga para retorno do adolescente, pois apenas a família não conseguia ter acesso ao horário mais adequado ou mesmo a vaga na unidade de ensino mais próxima de casa. Acredita-se que a escola pode ser um lugar que colabore positivamente para o rompimento da trajetória infracional os adolescentes. Contudo, ela na maioria das vezes não propõe práticas educativas nas quais o adolescente consiga ter a oportunidade que o Miguel teve no atletismo.

O funcionamento do sistema socioeducativo tem como alicerce a responsabilidade compartilhada do trio Estado, sociedade e família. No ECA, conforme o Art. 1º, o Estado deveria garantir a proteção integral do adolescente. Acrescenta no Art. 3º que essa garantia é “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, on-line). Ao analisar a realidade da atuação do Estado no sistema socioeducativo, é possível afirmar que em muitos casos é oferecido o mínimo.

A família representa o afeto e o pertencimento a algum espaço, mesmo que algumas vezes com as relações fragilizadas. Há alguns anos aqui no DF fomos o piloto no Brasil da execução de um programa inglês trazido pelo Ministério da Saúde denominado Programa Fortalecendo

Famílias (PFF). Pais e filhos participaram das oficinas em momentos sozinhos e juntos. Além de entenderem a maneira mais adequada de demonstrar o que sentiam/pensavam, também foram estimulados a se colocarem no lugar do outro.

A sociedade, no tripé acima citado, também necessita passar por uma transformação, na qual possa contribuir no processo socioeducativo do adolescente. A meu ver, percebo julgamento, cobrança por punições mais severas, defesa pela redução de maioridade penal, e nada de contribuição da sociedade civil no sentido de colaborar com processos mais educativos e menos punitivos. Em minha opinião, paira sobre a sociedade brasileira a banalização da condição de ser humano do adolescente que cometeu ato infracional.

Quanto aos julgamentos e rótulos que os adolescentes que cometem ato infracional vão recebendo ao serem identificados como pessoas que cumprem ou cumpriram medida socioeducativa, Miguel menciona sobre a Liberdade Assistida que cumpriu:

Eu nunca gostei de tocar no assunto da minha LA, nunca compartilhei com ninguém. A primeira vez é agora. É uma coisa que mexe com a gente. Eu tento esconder bastante essa parte, pois as pessoas te julgam!

Miguel conseguiu superar muitas dificuldades, aproveitar a oportunidade que lhe foi apresentada no esporte com o atletismo e hoje tem um currículo que tributam as seguintes conquistas: Melhor atleta do Distrito Federal, por dois anos seguidos; Jogos Escolares; Campeão Brasileiro com Obstáculos, Interclubes; Campeão Brasileiro do Sub 23, 10.000m; 5º colocado Campeonato Sul-americano, Montevideu; Melhor atleta da América do Sul; Campeonato Brasileiro, 5º no ranking nacional, prova de 3.000 m; homenageado pela Câmara Legislativa do Distrito Federal; Competições de ruas, entre outros.

Dois anos após o início do cumprimento da Liberdade Assistida, das considerações no Programa Individual de Acompanhamento (PIA), realizadas por equipe multidisciplinar (Unidades de Atendimento em Meio Aberto, Serviço de Convivência, treinador do atletismo, entre outros) que acompanhavam, auxiliavam e orientavam Miguel, o juiz da Infância e Juventude que acompanhava o processo dele, declarou a medida cumprida. Miguel disse que foi até o fórum e levou para o juiz um dos troféus já ganhos e agradeceu pela oportunidade de poder seguir nesta nova trajetória, que continuaria a fazer valer a pena!

Solicitei ao Miguel que deixasse uma mensagem para os adolescentes e os jovens. Partilho-o aqui:



O que eu digo para os jovens hoje em dia, é que se você tem um sonho ou se você está apenas começando um sonho, seja qual for o esporte, não desista! Você encontrará muitas dificuldades, mas é nessa hora que você tem que lutar com o coração. Lutar com quem está perto de você! Foque no seu futuro. Tem dia que você vai chorar, tem dia que você não vai ter o que comer. Se você for firme e forte, você vai ter o seu resultado. Você vai chegar no lugar mais alto do pódio. Você vai se tornar campeão! A vida da gente é como se fosse uma escada. Faça um degrau de cada vez. Mesmo que demore. Muita calma! Quando você estiver lá em cima, você vai lembrar que valeu a pena. Valeu a pena chorar. Valeu a pena passar frio. Valeu a pena acordar de madrugada para treinar. Valeu a pena cada gota de suor. Cada sorriso. Cada abraço. Cada pulo. Cada grito de explosão! Não desista do seu sonho. Mantenha a cabeça erguida!

Considerações finais

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, a proteção integral das pessoas está prevista como direito do cidadão e dever do Estado, a ser promovido pelas políticas sociais. A execução dos referidos direitos, extensivos aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, está prevista para se concretizar por meio de programas, de projetos, de serviços, mas sempre de forma integrada entre as diversas políticas setoriais. O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE são leis importantes, que se juntam à Constituição Federal e preveem assegurar os direitos dos adolescentes e dos jovens brasileiros. Ainda assim, vale salientar que o fato das leis existirem, não é garantido sua efetividade por si só.

Nesse texto, tentei analisar a medida socioeducativa de Liberdade Assistida no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, como uma das possibilidades de encaminhamento de adolescentes em medidas de meio aberto. Pelo estudo do Miguel, esta pesquisa demonstrou que a intersetorialidade e a articulação e integração de atividades são essenciais para a realização de uma estratégia de trabalho que resulte em possibilitar ao adolescente a superação da condição de menor infrator a adolescente, que pode ser inserido socialmente em contextos educativos e que desenvolvam as suas potencialidades.

A Socioeducação é complexa e as pessoas se negam a participar, não se inteiram sobre quem são os profissionais envolvidos, quais são os deveres e garantias de direitos que os adolescentes que cometeram infrações devem ter acesso. O desafio é de todos.

Ao realizar esse estudo de caso, ficou demonstrado que a relação entre o educador social e o socioeducando foi fundamental para que houvesse a compreensão e a mudança de postura do adolescente. O educador também foi sensível ao observar que outras possibilidades de oficina poderiam ser ofertadas naquele caso, que forçar o jovem a ficar no programa específico para sua idade, resultaria em evasão. O educador observou o potencial físico do socioeducando, apresentou o atletismo como uma alternativa, e apesar da resistência inicial, continuou o acompanhamento até mesmo depois do comprometimento do adolescente com o esporte, quando já se podia identificar a mudança de postura dele.

Dentre tantos desafios que temos no trabalho diário, destaco a continuidade dos serviços ou dos programas. Por exemplo, muitos adolescentes e jovens também iniciaram no atletismo, acompanhados e incentivados pelos educadores sociais do serviço de convivência, entretanto, como o contrato do ônibus que os transportava acabou e – por burocracia – até hoje não refeito, houve a interrupção da parceria e da prática do atletismo para o público inscrito naquele centro de convivência, pois o estádio é longe de onde eles moram. Além disso, a continuidade do Programa Fortalecendo famílias não foi possível no ritmo esperado, apesar dos relatos animadores de melhoria nas relações das famílias participantes, pois há uma mudança de direcionamentos na condução do trabalho indicado pelos órgãos superiores, nomeadamente as Secretarias, a cada troca de gestão.

Por fim, com a presente investigação, ressalto as relações pessoais como um valor significativo na aplicação da medida socioeducativa do adolescente. O diálogo, conforme preconiza Freire (1996), é uma ferramenta de fundamental importância para emancipar o ser humano das condições de sujeição, que por vezes fazem parte da sua história. Conforme demonstrou o estudo, a exemplo da relação do Miguel e do Túlio no sistema socioeducativo, que mais adolescentes possam ter possibilidades de mudar a sua trajetória de vida, em que superem a condição de autor de ato infracional e sejam adultos respeitados e donos de conquistas importantes para a vida pessoal e social.

REFERÊNCIA

- AMADO, J. Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Editora Universty Press, 2013.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.



- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional... Diário Oficial da União, Brasília, 2012.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Caderno de orientações: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2016.
- CONSELHO Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: SINASE. Brasília: CONANDA, 2006.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Altas, 1999.
- GUERRA, I. Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso. Cascais: Principia Editora, 2008.
- LESSARD-HÉBERT, M. Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Gradiva, 1994.
- YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Enviado em: 17 de setembro de 2019.

Avaliado em: 30 de novembro de 2019.

Inserido em: 10 de dezembro de 2019.