

Apresentação

FICHA TÉCNICA

Prefeita: **Marília Aparecida Campos**

Vice-prefeito: **Agostinho Silveira**

Secretário Municipal de Educação e Cultura: **Lindomar Diamantino Segundo**

Secretária Municipal Adjunto de Educação e Cultura: **Cláudia Ocelli Costa**

Projeto Gráfico - Capa: **Assessoria de Comunicação Social da Prefeitura Municipal de Contagem**

Digitação: **Daniel de Paula Malheiros e Janaina Ribeiro Fonseca**

Revisão: **Jussara Araújo Camargos, Daniel de Paula Malheiros e Verimar Aparecida Mendes de Souza Assis**

Acompanhamento Editorial: **Cláudia Ocelli Costa e Verimar Aparecida Mendes de Souza Assis**

Formatação e Impressão: **Fae Artes Gráficas Ltda**

Tiragem: **500 Exemplares**

Comissão Executiva da Iª Conferência Municipal de Educação:

Ângela Maria Campos Rabelo

Carola Maria Marques de Castro

Claudia Ocelli Costa

Cristiano Simon Silva Martins

Dimas Monteiro da Rocha

Flávio Nascimento

Geraldo Mangel Pereira

Iêda de Oliveira Silva

Marcellye Cristine Rodrigues Miranda

Maria José Almeida Santos

Maria José Gomes de Oliveira

Maria Lúcia Pinto Habaeb

Norma Nonato de Aquino

Valéria Maciel de Souza

Vanderléia Reis de Assis

Verimar Aparecida Mendes de Souza Assis

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem

Rua Portugal, 20 – Bairro Glória – CEP 32.340.010

Tel.: 3356-7001 - FAX: 3352-5370

E-mail: educacao@contagem.mg.gov.br

Site da Prefeitura: www.contagem.mg.gov.br

Agosto/2005

SUMÁRIO

CADERNO DE TEXTOS – 1ª CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONTAGEM

Texto 01: Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores Miguel González Arroyo.....	05
Texto 02: Educação Infantil em Creche e Pré-Escola: Concepções e Desafios Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.....	17
Texto 03: Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de Zero a seis anos à Educação Ministério da Educação –MEC.....	22
Texto 04: A Escola que é de Todas as Crianças Meire Cavalcante.....	29
Texto 05: Preconceito na Escola Inclusiva Ana Maria Falsarella e Luciene Maria da Silva.....	33
Texto 06: Educação de Jovens e Adultos: Um campo de Direitos e de Responsabilidade Pública Miguel González Arroyo.....	39
Texto 07: O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos.....	57
Texto 08: Juventude e Ensino Médio: de costas para o futuro? Nísia Trindade Lima.....	84
Texto 09: A Educação Profissional como Direito e Presença Fundamental no Mundo do Trabalho Lucília Machado.....	93
Texto 10: Relações de Poder: Uma Análise Conceitual Lúcia Maria Gonçalves de Resende.....	100
Texto 11: Valorização dos(as) Trabalhadores(as) em Educação Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE.....	112
Texto 12: Valorizar os/as Trabalhadores/as em Educação é Oferecer Qualidade ao Ensino Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE.....	115

Texto 13: Valorização Profissional; Exigência da Sociedade	
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE.....	118
Texto 14: Condições de Trabalho e Qualidade da Educação	
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE.....	120
Texto 15: Os Educadores estão doentes. Quem são os Responsáveis?	
Margarida Barreto - CNTE.....	122
Texto 16: Educação Reproduz Sexismo	
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE.....	124
Texto 17: Burnout e Relações Sociais no Trabalho	
Lúcia Soratto e Fernanda Ramos.....	126
Texto 18: O que é Burnout?	
Wanderley Codo e Iône Vasques Menezes.....	131
Texto 19: LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional	
Dos Trabalhadores da Educação.....	136
Texto 20: Financiamento da Educação	
Proposta de Emenda à Constituição Federal.....	137
Texto 21: Algumas reflexões sobre a Transição FUNDEF-FUNDEB	
João Antônio Monlevade.....	148
Texto 22: Educação Inclusiva e não Sexista	
Secretaria Especial de Políticas para Mulheres.....	151

TEXTO 01

CICLOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

MIGUEL GONZÁLEZ ARROYO*

RESUMO: Os ciclos não são mais uma proposta isolada de algumas escolas, a nova LDB os legitimou e estão sendo adotados por muitas redes escolares. Este texto se pergunta pelo tipo de profissional que está sendo formado nessa modalidade de organização do trabalho pedagógico. A reflexão está estruturada em duas partes. A primeira reflete sobre o caráter formador do repensar das concepções e práticas de formação que acontecem na implantação dos ciclos. A segunda parte reflete sobre as virtualidades formadoras de todo o processo de desconstrução de uma estrutura centrada nas Temporalidades ou Ciclos do Desenvolvimento Humano.

Palavras-chave: Ciclos, formação de professores, organização escolar, educação básica.

A organização da escola em ciclos está se tornando uma realidade em numerosas redes municipais e estaduais e no Distrito Federal. Milhares de professores, de dirigentes e técnicos estão empenhados na implantação dos ciclos. A nova LDB incorporou essa modalidade de organização da educação básica no art. 23, conseqüentemente os ciclos não são mais uma proposta inovadora isolada de algumas escolas ou redes, trata-se de uma forma de organizar os processos educativos que está merecendo a devida atenção dos formuladores de políticas e de currículos, de administradores e de formadores. Por que tanta tensão e curiosidade?

Observo que a atenção por parte dos professores se deve em grande parte a uma sensação de ameaça. Estamos tão acostumados com a organização seriada que ela passou a fazer parte de nosso imaginário escolar. Desde criancinhas nos levaram às primeiras séries, fizemos o curso-percurso subindo por andares, por séries ou fomos retidos e tentamos de novo subir essas

rampas tão escorregadias. Formamo-nos professores regentes das primeiras séries, licenciados de séries avançadas.

Lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho. Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem.

Toda nova organização do trabalho educativo traz conseqüências sérias em todos os níveis, sobretudo em nossa auto-imagem profissional. As pesquisas e a reflexão teórica voltam-se para as propostas pedagógicas que estão implementando os ciclos. A formação de profissionais da educação básica se pergunta pelo tipo de profissional que está sendo requerido, ou melhor, que está se formando nessa modalidade de organização do trabalho pedagógico. Nessas preocupações situo minha reflexão, tendo como referência o convívio direto com profissionais que estão implantando os Ciclos de Desenvolvimento Humano.

Nos seminários e congressos de professores, nos encontros com dirigentes municipais e estaduais sempre nos colocam as mesmas questões: como nos preparar para trabalhar com ciclos? Quanto tempo dedicamos à preparação, que cursos oferecemos, que competências prévias desenvolvemos, como avaliamos se os profissionais estão prontos para iniciar a organização dos ciclos?

Essas questões refletem uma determinada concepção e prática de formação, muito arraigada na nossa tradição pedagógica, na formulação de políticas e até na orientação ou filosofia dos cursos de formação e qualificação. Nas propostas pedagógicas que acompanho e que tem como um dos objetivos organizar os processos de trabalho em ciclos, a questão da formação de educadores tem centralidade.

Várias administrações criaram ou dinamizaram centros de aperfeiçoamento de seus profissionais e mantêm um diálogo

estreito com as escolas Normais e cursos de pedagogia e licenciatura. Diríamos que as experiências de ciclo vêm sendo um campo fecundo para repensar concepções e práticas de formação de educadores. Essa é uma das questões que trabalho neste texto.

Há um outro tipo de questão que aflora na prática: em que sentido podemos dizer que os professores e as professoras estão se formando como novos profissionais na medida em que participam da reestruturação do sistema escolar, de sua lógica seriada e se inserem em um processo de construir outra lógica estruturante de seu trabalho?

Pretendo neste texto refletir sobre os aprendizados que estamos fazendo, os questionamentos que afloram, a maneira como os próprios educadores se defrontam com sua formação e sua qualificação, inserindo-se em coletivos de profissionais de ciclos. A prática pode reforçar velhas concepções, mas pode também questioná-las e, dependendo da natureza das práticas, pode formar novos sujeitos, novos profissionais.

Divido meu texto em duas partes, na primeira aponto como a organização do trabalho em Ciclos de Desenvolvimento Humano nos leva a questionar e superar determinadas concepções e práticas de formação e qualificação, o que provoca um processo formador. Na segunda parte reflito sobre as virtualidades formadoras de todo o percurso de desconstrução da estrutura seriada e de construção de uma estrutura centrada nas temporalidades ou nos Ciclos do Desenvolvimento Humano.

Questionando a concepção precedente de formação

Faz parte do pensar mais tradicional que a qualificação dos profissionais se coloque como um pré-requisito e uma condição à implantação de mudanças na escola. Daí a pergunta que sempre nos é feita: quanto tempo demoramos na preparação para a intervenção? Faz parte de nossa tradição. Se pretendemos introduzir uma nova prática, nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar, a primeira questão a colocarmos seria quem vai dar conta das

inovações e como preparar, capacitar os professores para as novas tarefas.

O caráter antecedente de toda qualificação é aceito como algo inquestionável, não apenas quando pensamos na formação de professores, como também quando estes pensam na educação de seus alunos. Qual o sentido do tempo de escola? Ser o tempo antecedente, precedente à vida adulta, à vida profissional. Aceitamos que ao tempo de fazer terá de preceder o tempo de aprender a fazer. Ao tempo de intervir, terá de preceder o tempo de aprender, de qualificar-se para intervir com qualidade. Sempre nos disseram que o domínio da teoria precede à prática.

Essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as majorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores. Tem marcado as políticas e os currículos.

Quando se critica a escola básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais. Se a prática é de má qualidade só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mestres. Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores. É dominante a idéia de que toda inovação ou melhoria educativa deve ser precedida de um tempo longo e caro de preparo daqueles que vão implementá-la. Ninguém ouse dirigir carro nesse trânsito urbano maluco sem antes aprender as leis de trânsito, treinar-se em longas horas de auto-escola, passar na prova e obter carteira de habilitação. Essa semelhança está tão internalizada em nosso pensamento pedagógico que passamos meses e anos requalificando, gastamos tempo, dinheiro e energias treinando para a intervenção sempre adiada por falta de preparo adequado.

Na organização dos ciclos não seguimos essa visão precedente de formação. Na medida em que vamos construindo propostas inovadoras, em que a organização dos ciclos

entra como uma das inovações centrais, fomos questionando essa concepção e essa prática de formação.

Fomos questionando o papel dos cursos e dos centros de aperfeiçoamento. Não separamos a equipe de coordenação pedagógica para planejar ações e a equipe de qualificação para previamente dar cursos. Não apenas porque essa visão polariza os tempos de pensar e fazer, de teoria e de prática, os tempos de formação e de ação-intervenção, mas por algo muito sério, ela carrega uma concepção de educador que prioriza domínios e competências pontuais.

Se pretende inovar métodos, na visão tradicional, se propõe treinar no domínio de novos métodos. Se pretende organizar a escola em ciclos, na visão tradicional, se propõe que aprendam primeiro o que é ciclo, conteúdos de ciclos, avaliação de ciclo, passagem ou retenção no ciclo etc. Nessa visão tradicional, o profissional da educação básica é visto como alguém competente em tarefas, um tarefeiro. Competente em práticas, um prático. A experiência nos levou a perguntar se quando as tarefas mudam o professor de educação básica muda. Se quando mudam suas competências, muda seu papel social e cultural. Será que a cada inovação de conteúdo, método ou organização mudará o papel social da educação, da escola e o papel e a função social e cultural dos educadores? Defrontando-nos com tais questões, vamos desconstruindo a visão precedente. Uma tarefa de formação.

A visão tradicional parece supor que nosso papel muda em cada conjuntura, o que reflete uma visão pobre da educação básica e dos educadores. Reflete os estragos que a visão tecnicista fez na concepção de educação básica e na figura social de seus profissionais e de sua formação. Reflete, ainda, os estragos ocasionados por ela nas políticas de formação, nos currículos, nos cursos e nas instituições formadoras. A visão tecnicista, utilitária e mercantil desqualificou a educação básica, o papel de seus profissionais e os processos de sua formação, marginalizou o que há de mais permanente as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício. Desqualificadas e ignoradas essas dimensões e funções mais

permanentes e históricas, reduziu a educação ao ensino, à transmissão de informações, ao treinamento de competências demandadas em cada conjuntura de mercado. Desqualificou o próprio ofício de mestres.

O perfil de profissional que restou é esse que estamos formando ou deformando nas últimas décadas. Todos que temos experiência em cursos de magistério, de licenciatura, de habilitações em administração, supervisão e orientação, temos experimentado, com pesar, como é difícil pensar nas dimensões mais permanentes do ofício de mestres, de educadores, como é difícil ler e debater sobre essas dimensões, como os futuros professores, diretores, supervisores preferem saber o como e o que fazer, diante do novo currículo, da nova metodologia e da nova organização.

Os futuros profissionais da escola e aqueles que nela trabalham internalizaram a concepção precedente: só interessa aprender o que os prepare para tarefas concretas, para intervenções pontuais. A estrutura de muitos currículos dos cursos de formação e de qualificação ainda mantém essa lógica precedente. Muitos, entretanto, tentam superá-la. As propostas inovadoras que acompanho também tentam. Veremos como.

O que pretendo destacar é que o questionamento dessa concepção precedente de formação, a tarefeira, pode ser um tempo de qualificação. Um tempo a ser explorado pedagogicamente, redefinindo imagens de formação e sobretudo auto-imagens de professor qualificado. Pode ser um tempo propício para redefinir até preconceitos que existem no interior da categoria. Lembro-me que em um dos debates uma professora ponderou:

Agora entendo melhor porque somos divididos em categorias, não pelo que fazemos, nem pela competência que temos, mas pela formação precedente e pela titulação. As professoras P1 somos consideradas de segunda categoria, sem prestígio, com piores salários e com menores possibilidades de avançar na carreira, apenas porque somos diferentes na

titulação, ainda que sejamos tão competentes na qualificação adquirida no trabalho.

De fato, a centralidade dada à formação precedente condiciona o ser profissional. Equacioná-la devidamente pode nos ajudar a superar preconceitos. Pensemos em outras questões levantadas e que preocupam os professores.

Como definir o perfil de educador?

Outra questão que nos é colocada com frequência quando apresentamos a organização por ciclos: como definir as competências, as incumbências, o perfil de professor que dará conta da organização escolar por ciclos? Antes de organizar os cursos, é definido esse perfil? Que cursos, matérias, carga horária são necessários?

No processo de elaboração e implementação das propostas pedagógicas nas redes municipais e estaduais e no Distrito Federal também surgiram essas preocupações. Cada profissional parecia perguntar-se: que profissional devo ser agora? Que competências devo dominar para dar conta da minha turma, do meu ciclo, da nova organização escolar?

A maneira mais tradicional de responder a essa questão seria a seguinte: se a nova LDB no seu art. 23 sugere que o sistema escolar seja organizado em ciclos, que profissional ela propõe para dar conta dessa nova organização escolar? A própria LDB define as competências necessárias e as condições para a implantação dos ciclos? Existe algum parecer oficial, alguma resolução que defina essas competências e essas condições?

Com base nesse levantamento, poderíamos equacionar os cursos de formação e requalificação necessários para termos profissionais capacitados para implementar a nova organização escolar. Seguindo nossa tradição, deveríamos esperar que algum parecer dos conselhos listasse as competências a serem formadas e até definisse a carga horária, as matérias, o número de alunos por turma, se devemos reter no meio ou no final do ciclo... Toda

inovação deveria ser decretada, tutelada, regulamentada, autorizada.

Rotulo de tradicional essa forma de pensar a formação de profissionais da educação básica porque é com essa lógica que temos equacionado em nossa tradição pedagógica as políticas de formação, os currículos e as competências requeridas dos mestres. Estes aparecem como super-heróis que em cada conjuntura, em cada cena do filme, tem de dar conta das novas competências, dos novos conhecimentos, conteúdos e técnicas, das incumbências (termo comum usado nos pareceres oficiais dos conselhos) que lhes são atribuídas pelas leis, pelas reformas curriculares, pelas políticas oficiais, ou, como agora se diz, demandadas pelos avanços da sociedade do conhecimento, da informática e das tecnologias. Nessa lógica, pensar nos currículos e nos cursos de formação será readaptá-los ao sempre inconcluso propósito de preparar os mestres-super-heróis da escola, capacitá-los para dar conta do novo filme, das novas (sempre novas e tão velhas!) "incumbências atribuídas pela lei".

As propostas pedagógicas que acompanho e que estão organizando a escola em Ciclos de Desenvolvimento Humano não têm seguido essa lógica na formação de professores, ao contrário, tentam superá-la. Do processo de superação procuramos fazer um tempo de re-qualificação. Na medida em que avançamos na implantação dos ciclos, percebemos que não é esse o melhor caminho para definir o perfil do educador. Que lógica tradicional é essa? Ajuda-nos a equacionar o profissional que vem se formando no processo de organização da prática educativa em ciclos? Entender bem essa lógica tradicional é importante para não cair nela, para superá-la. É uma lógica dedutiva. Temos de reconhecer que tal lógica vem nos colocando por décadas no mesmo beco sem saída.

O grave é que gestores de políticas e pareceres de dignos conselheiros continuam presos a essa lógica dedutiva. Os primeiros parágrafos dos pareceres iniciarão lembrando que a nova legislação educacional brasileira corporificada nos estatutos legais (enumeram-se os estatutos legais) atribui aos professores de educação básica tais incumbências (enumeram-se com detalhes). Conseqüentemente, conclui-se que a

formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com a devida competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas deverá seguir tal currículo, com determinada carga horária, em determinados níveis e centros de formação, ou que ele deverá freqüentar tais cursos de requalificação. Cumpridos os dignos pareceres, só nos resta esperar no fim da linha, e os centros de formação lançarão no mercado a cada ano, em solenes formaturas, os profissionais que a sociedade e a escola esperam e que as leis e políticas decretaram.

Como lógica parecerista, perfeita, porém distante da lógica social. Por quê? Esse pensar dedutivo parece supor que os estatutos legais, as políticas, as normas criam a realidade social, que os papéis e as funções sociais podem ser definidos e modificados com políticas e normas, a cada demanda, em cada conjuntura histórica como o mocinho muda de papel em cada cena do filme, dependendo do script definido. Parece supor ainda que propondo um script novo, uma nova forma ou formato curricular e colocando a massa informe dos formandos e treinandos nesse formato formaremos novos papéis sociais para novas práticas.

Insisto, não se implantarão propostas inovadoras listando o que queremos inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los. Uma vez formados, teremos novos profissionais inovadores e poderemos iniciar tranquilos as propostas? Uma visão ingênua que ao longo das experiências vamos redefinindo e superando.

Esse sonho de criar novos papéis sociais atribuindo incumbências, propondo formatos, é muito antigo. Quantos manuais desde o Medievo e o Renascimento se propuseram a formar o bom menino, o perfeito monge, o heróico militar, o digno príncipe, a perfeita casada e até o bom selvagem? Pouco sabemos da eficácia desses manuais na conformação de crianças, de monges, de militares, de príncipes, de casados e de casadas e de bons selvagens. Faz muito tempo que esses manuais saíram de moda e a crença de que é por aí que se conformam papéis sociais, também. Por que manter essa

crença quando pensamos na formação de professores?

Poderíamos fazer pesquisas históricas para entender porque apenas quando pensamos e decidimos sobre o ofício dos mestres da educação básica mantemos esse pensamento tão ingênuo. Será porque identificamos tanto as professoras com a infância que terminamos por infantilizá-las ou tratá-las como crianças, sempre inacabadas? Será porque a maioria são professoras, mulheres? Haveria um viés de gênero? Sobre a formação de outros papéis sociais não temos essa postura, nem sequer em relação aos professores de educação superior, e menos ainda em relação aos médicos, advogados, engenheiros... Deixamos que esses papéis se conformem na dinâmica social após titulados ou diplomados.

Avançando na implantação dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, essa lógica dedutiva e essa ingênua pretensão de redefinir os papéis de profissionais da educação básica vão ficando mais desencontrados com o sentido das propostas pedagógicas. Na medida em que outro profissional vai se explicitando, percebemos o que há de mais permanente no ofício de mestre. A experiência de reorganizar a estrutura escolar nos defronta com velhos papéis sociais e culturais. Os professores se reencontram com outras identidades. Isso é formador.

É curioso constatar que é no campo da formação de profissionais de educação básica onde mais abundam as leis e os pareceres de conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até de agências de financiamento, nacionais e internacionais. Na formação de profissionais do magistério superior, ou para as áreas de saúde, engenharia, direito, arquitetura, não se adota a mesma lógica dedutiva, nem se prescrevem e modificam com tanta facilidade as atribuições e incumbências por meio de leis e pareceres. É outro olhar sobre a construção histórica desses papéis sociais.

Os próprios profissionais, suas corporações, suas organizações representativas têm peso, são guardiões de seu ofício, de seu ethos, de

sua qualidade e sua identidade. Participam na definição de sua qualificação e colaboram. Essa história vem de longe e é respeitada. Uma história bem diferente do trato dado à formação de professores de educação básica, do trato dado ao ofício tão antigo, mais do que esses outros ofícios, de educar crianças, adolescentes e jovens. A forma como esse ofício é tratado nas políticas é como se fosse um fazer e pensar indefinido, deformado. Cada governante, legislador ou conselheiro, cada tecnocrata de banco se julga no direito de conformá-lo à mercê de cada demanda conjuntural.

Não é ingênuo pensar que as atribuições listadas em cada nova lei, nova política, novo parecer possam, por um passe de mágica, alterar o histórico ofício de mestre que os professores repetem? É curioso com que facilidade cada lei ou parecer lista novas atribuições com a pretensão de formar um novo perfil, mais moderno e atualizado de educador. O grave não é, apenas, essa ingênua pretensão. O grave é confundir a função histórica de educador com detalhes, com capacidades de elaborar o projeto de escola, por exemplo, ou com aprender as técnicas de condução de uma reunião com as famílias, ou aprender novos critérios de enturmação, de avaliação, de aceleração. É grave porque distraídas as leis e os pareceres com detalhes, os currículos, as pesquisas e as políticas de formação não chegam ao cerne do ofício de mestres, do papel social de educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos. É isso que deve ser formado e qualificado. Outra concepção e outra prática de formação.

O permanente no ofício de mestre

As propostas pedagógicas que acompanho não equacionam a formação e a qualificação dos professores segundo essa lógica tradicional. Ao contrário, pretende-se superá-la. Partimos de outro olhar, de outra concepção do ofício de mestre, do educador, do sempre velho e sempre novo papel de pedagogo. A hipótese que nos orienta é a de que os profissionais da educação básica estão mais feitos do que essa lógica dedutiva supõe; de que a melhor estratégia é partir da formação que eles já têm, assumir que a função de educador carrega dimensões

definidas socialmente, partir do que há de permanente nesses velhos papéis sociais. É outra lógica para a formação dos profissionais da educação básica.

O ofício de mestre é anterior à escola e nela se reproduz. Foi se conformando ao longo da história, acompanhando os lentos processos de desenvolvimento humano, os processos civilizatórios e educativos, as tensões sociais, culturais e políticas. De lá vêm nossos mestres ancestrais. Sua configuração social e cultural situa-se nos tempos de longa duração.

Cada educador dificilmente consegue fugir de ethos, estilos, culturas, práticas, identidades que têm uma longa história. O ofício de mestre, inclusive mestre-escola, se confundiu e ainda se confunde com outros ofícios próximos, presentes em todas as culturas. Os sempre presentes condutores da infância, os pedagogos, os iniciadores nas culturas, nos saberes, valores, métodos e crenças. Os socializadores, formadores de hábitos e condutas, sistematizadores do conhecimento.

Funções sociais e culturais que permanecem tão parecidas, tão constantes, herdando saberes e técnicas, por vezes resistindo a atribuições legais, a rotinas burocráticas. Resistindo porque sua formação histórica se materializou em práticas, símbolos em tecidos e tramas, em complexas redes sociais e escolares por onde passa a construção do conhecimento e da cultura.

Em vão pretender alterar com pareceres, com listagem de atribuições e incumbências um ofício tão definido historicamente, tão parecido em todas as culturas e em todas as instituições educativas. Um ofício tornado público, situado no campo dos direitos. Quem não constatou que todas as escolas são tão próximas em lugares tão distantes, em formações sociais tão diversas? Os tecidos do desenvolvimento humano, da cultura e do conhecimento são tão próximos! E o ofício de mestre também.

Penso que uma das tarefas urgentes das pesquisas e análises, das políticas e dos currículos de formação é superar a visão tradicional e avançar em outro olhar que leve as pesquisas, teorias, políticas e currículos

na direção do que há de mais constante, mais permanente no velho e sempre novo ofício de educar, de humanizar, de formar as mentes, os valores, os hábitos, as identidades, de produzir e aprender o conhecimento. Não é essa a função social e cultural da educação básica e de seus mestres? Não é esse o subsolo, tão denso quanto tenso, no qual sempre se situou o ofício de mestre, a função pedagógica?

Situados nessa perspectiva, podemos equacionar a formação dos professores para a implantação dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, tentando explorar as proximidades existentes entre o que é constitutivo do ofício de mestre, as velhas e renovadas funções educativas, o permanente em toda ação cultural e educativa. Como? Tentando aproximar a concepção de ciclo dos estreitos e históricos vínculos entre educação, formação e desenvolvimento humano.

Na medida em que a organização da escola e do sistema escolar vai sendo questionada, percebemos que sua estrutura, as séries, as grades, as disciplinas, a organização dos tempos, espaços e do trabalho materializam uma determinada concepção de educação básica e de seu profissional, conseqüentemente exigem capacidades adequadas a essa estrutura. Levados por esse caminho nos defrontamos com as grandes questões e as permanentes dimensões da formação dos educadores, da configuração de seu papel social e cultural.

Na implantação das propostas pedagógicas que se empenham em organizar a escola por ciclos, percebemos que é reforçado o que há de mais permanente na função social e cultural dos profissionais da educação. Não se trata de acrescentar novas incumbências a serem treinadas previamente, mas de criar situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o papel, os valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática, nas escolhas que faz cada dia no trato com os educandos. Preferimos nos basear no acúmulo de saberes, pensamentos e valores que informam o que há de mais educativo no ofício de mestres, que todos cultivam na diversidade de práticas, de culturas e identidades de cada um.

Cada professor, os coletivos de profissionais carregam cada dia para a escola uma imagem de educador que não inventam, nem aprenderam apenas nos cursos de formação e treinamento. É sua imagem social, é seu papel cultural, são formas de se relacionar como adultos com crianças, adolescentes ou jovens. São aprendizados feitos em outros papéis sociais: no convívio e no cuidado com irmãos e irmãs, nos papéis de parentes, avós, pais e mães, no aprendizado feito nos grupos de idade, nas amizades, nos movimentos sociais, nas organizações da categoria, nas experiências escolares, nas relações dos tempos de formação, no aprendizado de ser criança, adolescente, jovem e adulto.

A nova LDB em seu art. 1º coloca a educação e a formação nessa pluralidade de vivências sociais e culturais, de aprendizados. Fomos acumulando saberes, valores, formas de diálogo, de relações, de intercâmbios que levamos para o que há de mais permanente e definidor de toda ação educativa: ser uma relação, um diálogo de pessoas, de sujeitos sociais, culturais, de gerações. Na prática educativa socializamos os aprendizados que fizemos e fazemos, que a sociedade acumulou, que nós acumulamos como indivíduos e como coletivo.

Organizar os processos educativos em Ciclos de Desenvolvimento Humano ou tendo como eixo o desenvolvimento humano, suas temporalidades, nos situa ou ressitua nessas dimensões mais permanentes do fazer educativo, do ofício de educadores. Conseqüentemente, não se trata de acrescentar novas competências a serem previamente treinadas, mas de voltar o olhar dos mestres para essas dimensões, para esse lastro de competências, de saberes e valores acumulados e freqüentemente marginalizados e ignorados nos programas de qualificação.

Diríamos que o melhor processo de formação é explicitar, trazer à tona essas dimensões permanentes soterradas sob os escombros e o entulho burocrático, rotineiro de atribuições acidentais. Trata-se de inverter prioridades. Priorizar as dimensões constitutivas do ofício de mestres, secundarizar o que soterrou essas dimensões. Deixar que aflore e seja

assumido o educador que há em cada profissional da escola, que seja assumida a qualificação que carrega cada coletivo de professores.

Criar um clima propício ao reencontro com sua identidade, com os saberes coletivos que vêm de longe e que foram aprendidos em múltiplas relações humanas e educativas. Trabalhar as competências coletivas nas práticas em que se expressam. Por aí nos afastamos da estreita, antecedente e treinadora concepção de formação e qualificação. Afastamo-nos de uma concepção pontual, conjuntural de qualificação e do ofício de educador, sempre incerto, mutável, à mercê da última lei, da última reforma, do último currículo ou didática.

O complexo processo histórico de construção de papéis sociais, do papel de pedagogo, educador ou mestre não se altera com normas, políticas, intervenções pontuais. Estas passam e com elas passa a ilusão de gestores e teóricos. As dimensões configuradas lentamente para ofícios que fazem parte de uma longa história de humanização e formação humana permanecem. É aí que pretendemos amarrar a qualificação dos educadores.

O que estou sugerindo é que a tentativa de organizar o sistema escolar por Ciclos de Desenvolvimento Humano nos foi levando a descobrir e mexer nas dimensões mais constitutivas do ofício de mestres, e não apenas em novas atribuições e incumbências. Em outros termos, dependendo do patamar em que colocemos a organização por ciclos, poderemos estar tocando níveis mais superficiais ou mais profundos da escola e do perfil de educador.

Chegamos a um ponto importante para equacionar a formação de professores e a organização dos ciclos. A questão que se coloca é se a organização dos ciclos nos leva ou não ao encontro dessas questões de fundo, se tocamos na visão de educação básica, do papel social e cultural de seus profissionais, ou a concepção de ciclos que em muitas redes está sendo implantada nos deixa na periferia, na epiderme dessas questões de fundo, nos desvia dessas

questões para nos preocupar apenas com competências pontuais.

Concepções de ciclo que deformam

As expectativas quanto à organização da escola em ciclos nem sempre são coincidentes, as experiências vêm sendo bastante variadas e até desconhecidas. Estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competências, de alfabetização por exemplo os CBA's, como poderíamos ter ciclos de "matematização" ou do domínio contínuo de quaisquer outros conteúdos, habilidades e competências, ciclos de ensino-aprendizagem das disciplinas e até ciclos do antigo primário e do antigo ginásio. Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção. Devemos perguntar-nos em que o perfil de professor muda nessas concepções de ciclo: elas formam ou deformam?

Nessas concepções de ciclo pouco há a mudar no perfil de professor, apenas algumas sensibilidades e habilidades novas que podem ser adquiridas em cursos de treinamento antes da implantação desses ciclos ou no processo. Se a concepção de educação básica e a lógica que estrutura os processos educativos na escola praticamente não são alteradas, o perfil de profissional será o mesmo e as habilidades e competências serão praticamente as mesmas com pequenos retoques no percurso. Aí tem sentido apenas um treinamento precedente. O que estou sugerindo é que há uma correspondência entre o profissional que queremos e formamos e a concepção de educação básica que a lógica da instituição escolar objetiva ou materializa. Se essa lógica e essa concepção se mantêm inalteradas ainda que falemos em ciclos, não há como pensar em outro profissional nem em outras propostas para sua formação. Pequenos retoques serão suficientes.

A história das reformas mostra essa correspondência quase mecânica entre a lógica estruturante dos sistemas escolares, a concepção de prática de educação básica, o

perfil de professor e as ênfases em sua formação. Tivemos e temos inúmeras reformas e políticas que quase nada inovam na lógica estruturante do nosso sistema escolar, nem na concepção utilitarista e credencialista de ensino. Conseqüentemente, o perfil de professor e as propostas para sua formação pouco têm mudado nas últimas décadas, e podemos supor que pouco vão mudar apenas trocando série por ciclo. Que diferença há além do nome entre o antigo primário (1ª a 4ª), e o que várias administrações hoje passaram a chamar de 1º ciclo? Que diferença há entre o que por décadas foi identificado como ginásio (5ª a 8ª) e hoje passam a chamar de 2º ciclo?

Nesses retoques, mais nominiais do que reais, pouco há a pensar sobre a formação do profissional da organização por ciclos. Em realidade, essas administrações estão brincando de mudanças apenas trocando nomes. Os profissionais já perceberam esses truques pouco sérios. Agregar as séries do antigo primário em um ciclo e as séries do antigo ginásio em outro ciclo, em vez de contribuir para a construção de uma organização única de educação fundamental, que ainda não temos, pode significar um recuo à estrutura escolar preexistente à lei 5.692, de 1971. Um retrocesso lamentável. Uma irresponsabilidade histórica.

Esses arranjos em ciclos em nada contribuirão para uma dívida antiga: formar um profissional único de educação fundamental; ao contrário, atrasará uma necessidade que é urgente, formar profissionais que tenham uma concepção única, uma formação orgânica com todo o percurso da educação fundamental. Essa divisão inseqüente do direito à educação fundamental nas velhas divisões 1ª a 4ª e 5ª a 8ª continua norteando os PCN's. Tudo segue os velhos blocos pré-5.692/71: currículos para 1ª-4ª (1º ciclo), currículos para 5º e 8º (2º ciclo), formação de professores para as séries iniciais de um lado, e formação de professores para 5ª-8ª, e ensino médio, de outro. Que retrocesso lamentável.

Sabemos, e não há como ocultar, que essa agregação do antigo primário em 1º ciclo e do antigo ginásio em 2º ciclo tem uma motivação administrativa: municipalizar o

antigo primário. Podemos ainda suspeitar que essa lamentável estrutura de ciclos termine por reduzir o direito popular à educação fundamental apenas a quatro séries, o dito 1º ciclo. Há outra concepção oficial: implantar os ciclos, amontoados de séries, para acabar com a retenção, acelerar o fluxo, ou acabar com a defasagem idade-série em nome do respeito à diversidade de ritmos de aprendizagem, com processos mais leves de avaliação contínua, ao longo do ciclo. Essa visão de ciclos em nada mexe com as velhas concepções de educação e de seu profissional, antes as reforça e desqualifica. A pergunta que devemos nos fazer é se essa concepção de ciclos não desqualifica o papel de educador e a sua formação.

Nessa visão tão simplista de ciclo tem sentido estruturar algumas horas, para que os professores aprendam algumas competências "novas", para lidar com "ciclos"; para que aprendam como organizar turmas, como selecionar conteúdos do programa, como avaliar avanços, ritmos diferenciados, progressão contínua, como não reprovar mas acelerar os lentos, como agrupar por ritmos de aprendizagem, como normalizar o fluxo escolar, como enturmar, separar os lentos e defasados em turmas de aceleração... Se as mudanças não passam de retoques pontuais na velha lógica seriada, terá sentido preparar antes, e será fácil e rápido preparar antes os professores para que estejam aptos a fazer essas correções de rumo em um sistema que continua inalterado em sua lógica e estrutura e na concepção de educação básica que o inspira. Podemos estar fazendo apenas uma caiação que oculte e adie os crônicos problemas, sem mudar o papel da escola e de seus profissionais, sem acrescentar nada novo a sua qualificação. Essa concepção de ciclo pode estar deformando e não formando um novo perfil de educador.

Requalificando dimensões permanentes de nosso ofício

Entretanto, há propostas pedagógicas assumidas por profissionais das redes municipais e estaduais e por suas administrações que tentam dar conta de outra concepção de organização da escola por ciclos, e se perguntam como questão

fundamental que concepção de ciclos deve orientar a nova organização. Entendemos que essa concepção é inseparável do avanço do direito à educação básica, ou do direito ao pleno desenvolvimento de todos nós como seres humanos. Essa é a visão dominante na nova LBD (art. 2º e 22º) e essa é a visão que nos orienta ao buscar um novo ordenamento, uma lógica estruturante do sistema escolar e da escola que dê conta dessa concepção de educação básica universal.

Nesse quadro de preocupações, ciclo não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma seqüência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. Pensamos em Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano.

As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços. Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual. O profissional passa a se ver como um educador, um pedagogo, um adulto que tenta dar conta dessas temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências. A escola é vista como um encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações, de idades diferentes. Outra concepção de educação, outro profissional, logo, outros mecanismos para sua formação, outras dimensões a serem privilegiadas.

Nesse quadro de propostas inovadoras, em que a superação da lógica seriada e a procura de uma nova lógica estruturante passam a ser um dos eixos inovadores, tem sentido colocarmos as questões que o tema aponta: que perfil de profissional vem se

constituindo, formando na organização do trabalho pedagógico por Ciclos de Desenvolvimento Humano? Que traços, que saberes, que sensibilidades, que valores, que capacidades de escolha, que fazer pensado vão se perfilando como domínios desse profissional da educação básica? Como pensar pedagogicamente esses processos de formação? Essas questões acompanham todos os tempos de elaboração e implementação das propostas.

Uma das sensibilidades que vão se perfilando nos educadores que se empenham na organização da escola por Ciclos de Desenvolvimento Humano é em relação ao sentido da educação básica. As propostas pedagógicas que acompanho antes de estarem preocupadas com a reprovação, com o fluxo escolar, com acabar com as séries estão preocupadas em recuperar a concepção de educação básica como direito ao desenvolvimento humano, à realização humana. É a tradição que vem da Paidéia, da Renascença, do humanismo presente na Ilustração, radicalizado nas lutas pelos direitos sociais, pela emancipação humana e pela igualdade e diversidade. Nessa longa trajetória, foi se constituindo o perfil de pedagogo, educador, no que tem de mais permanente. Foi se perfilando historicamente o ofício de mestre-educador. Essas figuras que teriam de dar conta dos grandes questionamentos humanos.

As propostas pedagógicas que estruturam a escola em Ciclos de Desenvolvimento Humano se colocam como questão fundamental repensar a concepção e a prática de educação básica que estão presentes em nossa tradição e na estrutura seriada que as materializa. Essa tarefa é permanente. A organização por ciclos é apenas uma conseqüência da mudança na concepção e na prática de educação básica. O perfil de educador e sua formação são apenas uma conseqüência dessa mudança. Recuperando os vínculos entre concepção de educação básica, de ciclo e de educador, estaremos colocando a formação de educadores em patamares mais permanentes, aproximando-nos do que há de mais definidor no pensar e fazer dos professores. Fugimos de treinamentos pontuais e precedentes.

O educador que formamos tem tudo a ver com a concepção de educação básica que inspira os currículos, a didática, a organização escolar. A concepção de organização da escola em ciclos vai depender da concepção de educação básica que nos orienta. Penso que não podemos interpretar o art. 23 da nova LDB, que propõe a organização por ciclos, sem referi-lo ao art. 22º e aos art. 1º e 2º, nos quais a LDB afirma sua concepção de educação. Pensar em organizar a escola em ciclos sem referi-los à concepção de educação básica tão afirmada na nova lei não tem sentido.

É verdade que a LDB tem inúmeras ambigüidades em relação à concepção de educação porque opta. Entretanto, não me parece exagero dizer que ela se afasta radicalmente da concepção utilitarista, mercantil, credencialista e propedêutica tão marcante na lei no 5.692/71. A nova LDB recupera uma concepção mais ampliada de educação. O art. 1º abre nosso olhar de educadores e vincula a educação à multiplicidade de processos formadores em que nos constituímos, socializamos, aprendemos, nos tornamos sociais, culturais, humanos. Retira a educação da estreiteza do mercado, do domínio de destrezas e habilidades para situá-la no campo da formação humana. Os art. 2º e 22º são ainda mais explícitos, afirmando que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos. Situa como tarefa da educação desenvolver os educandos como seres humanos em sua plenitude, recuperando a velha tradição humanista que identifica educação com humanização. Coloca o cerne do direito à educação básica no campo dos direitos do ser humano a se desenvolver como humano. Uma visão bem distante da prática das últimas décadas, que reduziu o direito à educação a receber da escola as credenciais e competências demandadas pelo mercado seletivo. Preparar para a empregabilidade.

A nova LDB nos diz que os educandos têm direito a mais. Nesse algo a mais tem sentido pensar em Ciclos de Desenvolvimento Humano, em temporalidades da formação humana, ou em tentar organizar a escola, os conteúdos, os tempos e espaços, os rituais de avaliação, a organização do trabalho dos mestres e educandos para darem conta dos

tempos, dos ciclos de desenvolvimento dos educandos. Insisto que essa concepção da LDB está distante da concepção estreita de ciclos reduzidos a amontoados de séries, ciclos de progressão, de conteúdos, ciclos de alfabetização, ciclos para facilitar o fluxo, para não reter etc. Essas concepções não dão conta da radicalidade em que a nova LDB e todos os humanismos pedagógicos situaram a função social e cultural da educação básica e o perfil de educador.

Sendo fiéis a esses humanismos pedagógicos, levando a organização por ciclos a essa radicalidade, entendemos as virtualidades formadoras para os professores que se engajarem nessa construção. Organizar a escola em Ciclos de Desenvolvimento Humano vai significando que todos repensemos nossa concepção de educação e repensemos o papel, o perfil, a função social do educador. Significa repor nosso ofício em outros patamares, descobrirmo-nos profissionais do pleno desenvolvimento humano. Entendermos as temporalidades, os ciclos da formação humana, assumirmo-nos profissionais do desenvolvimento humano, requalificarmos, recuperando dimensões permanentes em nosso ofício de mestres.

Participar desse processo é formador, é ressignificar pensamentos, valores, sentimentos, imaginários, auto-imagens. É redefinir competências, práticas, capacidades de fazer escolhas. É encontrar outro sentido para o próprio ofício de mestre e a própria existência humana.

É interessante acompanhar todo o processo de elaboração e implementação das propostas pedagógicas que tentam recuperar outra concepção de educação básica e tentam uma organização escolar que dê conta do desenvolvimento humano, de seus ciclos. Esse processo é concomitante a um movimento de confronto com pensamentos, valores, representações, culturas escolares e profissionais. É um confronto com a própria imagem de educadores. Há uma tensa desconstrução-construção de referências, de culturas. Há um tenso processo de desenvolvimento humano, social, cultural dos professores. Há uma formação concomitante. É freqüente ouvirmos de professores que participam de coletivos de profissionais de

ciclo: não foi fácil, perdemos o chão, o tapete de nossa cultura seriada, mas nos fizemos outros, não somos os mesmos, não dá para voltar atrás. Somos outros e outras como professores e como pessoas.

Possivelmente este seja um dos produtos mais fortes dessas propostas pedagógicas, não pretendem mudanças pontuais, não têm por finalidade reprovar ou passar todo mundo, introduzir esta ou aquela temática nas grades curriculares, avaliar desta ou daquela maneira. Não é fácil, mas muitos profissionais pretendem como coletivos ir mais fundo: buscar um novo sentido ou reencontrar velhos sentidos no seu ofício e na função social e cultural da escola. Penso ser esta a visão mais radical de formação presente na nova LDB, na medida em que recoloca a educação nos processos de desenvolvimento e formação humana e propõe uma nova organização de escola para dar conta das especificidades de cada tempo-ciclo de desenvolvimento dos educandos. Essa visão mais radical da educação básica é o caminho para encontrar o sempre velho e sempre novo perfil e sentido do ofício de mestres. Estes têm o direito de ir às grandes questões que dão sentido a seu pensar e fazer. Questões que os requalificam porque são as mesmas que o ser humano sempre se colocou, que procurou responder, que aprendeu a responder, ou para as quais não encontramos respostas prontas.

Notas

1. Embora o autor tenha feito uma distinção de gênero em todas as ocorrências de palavras como: educador, professor, administrador, supervisor, etc., a revisora da revista optou por uniformizá-los no masculino, conforme o padrão utilizado por todos os outros autores.

Human Development Cycles and educators upbringing.

The cycles aren't an isolated proposal any longer, the new LDB legitimated them and they are being adopted by many school nets. This text asks itself about the kind of professional that is being formed in this such kind of pedagogical work organisation. The reflection is structured in 2 parts. The first reflects on the upbringing of thinking over the conceptions and formation practices that take place in the implementation of cycles. The 2nd part reflects about the virtualities that form the whole process of not building the structure centres in the temporalities or Human Development Cycles.

* Professor titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Email: arroyo@goldenlink.com.br

Fonte: Revista Educação e Sociedade, n° 68

TEXTO 02

EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHE E PRÉ-ESCOLA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS*

ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA**

Analisando a história do atendimento de crianças pequenas em creches e pré-escolas, temos constatado o uso político da questão de qual seria o melhor ambiente para aquelas crianças serem cuidadas e educadas. Em determinados momentos em que o trabalho fora do lar de mulheres, particularmente as pertencentes às camadas sociais de baixa renda, é requerido - como em Israel e na China, de uma forma mais constante, ou na Inglaterra e Estados Unidos de uma forma mais irregular - uma série de estímulos são criados incentivando o atendimento institucional de seus filhos em regime de semi-internato, ou de internato. Já quando a necessidade de tal trabalho se retrai por forças conjunturais, são exacerbadas as críticas a tal atendimento, que termina se retraindo.

Tradicionalmente o cuidado e educação da criança pequena foram entendidos como aquele assumido pela família. Todavia, arranjos alternativos para prestar este cuidado foram culturalmente construídos ao longo da História. Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentesco nas sociedades primitivas, de "mães mercenárias" presentes desde a Idade Antiga, inclusive atendendo filhos de famílias de extratos mais altos da sociedade (vide, por exemplo, que preceptoras ou "nannies", até a Segunda Guerra Mundial, eram uma alternativa bastante freqüente na educação de crianças pequenas das ricas famílias inglesas, trabalhando na residência delas), além de arranjos mais formais realizados em instituições especialmente delineadas para este objetivo: asilos, creches, escolas maternas, parques infantis, pré-escolas, ou centros de educação infantil. Estas instituições organizavam as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como entendiam tal desenvolvimento, forma esta contaminada pela maneira como o

destino social da criança atendida era pensado.

Assim é que se em certos momentos soluções mais custodiais predominavam (vide as salas de asilo parisienses no início do século, logo disseminadas pela Europa chegando até a Rússia, e onde 100 crianças pequenas obedeciam a comandos dos adultos dados por apitos, mas que, por outro lado, contribuía para diminuir os índices de mortalidade), em outros, ricas experiências baseadas em brincadeiras foram criadas e disseminadas, como o "jardim de infância" proposto por Froebel.

O delineamento da história de educação infantil em nosso país (Kramer, 1984; Vieira 1986; Kishimoto, 1988; Oliveira, 1988; Kulhman Jr. ,1990; Civiletti, 1991, dentre outros) tem trazido novas luzes à questão. Na verdade, historicamente, também entre nós a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais educativa para o atendimento realizado em creches e pré-escolas tem dependido da classe social das crianças por elas atendidas. Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando de um atendimento, um estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação.

Historicamente, no Brasil, o atendimento dado às crianças dos extratos mais pobres da população envolveu: o trabalho das "criadeiras", estigmatizadas como "fazedoras de anjos", dada a alta mortalidade das crianças por elas atendidas e explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais e, acrescentaríamos hoje, pelos problemas psicológicos advindos de uma inadequada separação da criança pequena de sua mãe; a instituição da "roda", para recolher filhos ilegítimos, por vezes de moças de famílias de grupos sociais de prestígio, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família; a criação de "creches" e escolas maternas, denominações impregnadas de significados religiosos e da defesa do modelo de substitutivo da família e a organização de

parques infantis para filhos de operários nas décadas de 30 e 40, quando a mobilização daqueles trabalhadores por melhores condições de vida atuava como mecanismo de pressão sobre o reordenamento político que então ocorria e que era voltado para uma modernização do sistema econômico do país.

Em geral tais instituições eram vistas como "mal necessário" substituindo o lar. O ambiente que nelas era organizada entendia que a aprendizagem básica a ser feita pelas crianças era a de noções de higiene, de hábitos alimentares, de bom comportamento social. Em poucos casos era defendida a criação de um contexto de recreação que lhes desenvolveria certas habilidades. Este foi o caso de Mário de Andrade que, à testa do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo em 1935, postulava que o atendimento da criança em período integral diurno em parques infantis deveria ser feito em um ambiente rico de situações voltadas para dar à criança uma inserção criativa na cultura de sua época, retirando-a do confinamento cultural doméstico.

Em relação à pré-escola, enquanto que as propostas dos educadores europeus como Pestalozzi, Decroly e Montessori, originalmente elaboradas para atender crianças de camadas ou grupos desprivilegiados da população - como órfãos de guerra e crianças com deficiências - foram sendo apropriadas e aperfeiçoadas entre nós por educadores que trabalhavam com crianças de grupos mais privilegiados, o atendimento dado às crianças filhas de famílias de baixa renda continuou a obedecer a modelos assistencialistas ou, quando muito, procurou imitar uma pálida e distorcida visão da prática pedagógica das pré-escolas organizadas para alunos da classe média e que era orientada por preceitos um pouco mais científicos (Oliveira, 1992).

Mesmo em relação à creche, apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creches para seus filhos é que esta instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas (Oliveira, 1988). Tal

pressão foi ampliada pelo fato de que o contexto econômico e político presente nas décadas de 70 e 80 - movimentos operários e movimentos feministas ocorrendo no quadro da luta pela democratização do país e por combate às desigualdades sociais nele gritantes - e que propiciou, um vibrante movimento em luta pela democratização da educação pública brasileira, possibilitou a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

Temos, hoje, o desafio de romper com aquela tendência apontada, que tem oferecido às crianças filhas de famílias de baixa renda que freqüentam creches e pré-escolas, um contexto onde se prioriza apenas os objetivos de guarda, higiene e alimentação, ou então que tem organizado programas de estimulação sensorial, lingüístico e cognitivo partindo de pressupostos que tomam o padrão das crianças de classe média avaliando as pertencentes aos extratos mais desprivilegiados socialmente como portadoras de "déficits".

Elaborar uma proposta pedagógica orientadora do trabalho realizado em creches e pré-escolas requer que se investigue como se estruturam as condições de vida das crianças pequenas, os múltiplos contextos sociais que constituem seus recursos de desenvolvimento e como os parceiros de interação da criança com ela constroem significações. O desafio posto é o de compreender o que são hoje a creche e a pré-escola e como elas podem ser aprimoradas. Para tanto tem-se que indagar como as creches e pré-escolas brasileiras, particularmente as que atendem crianças de famílias de baixa renda, que têm naquelas instituições um contexto extremamente importante de desenvolvimento, podem aperfeiçoar sua ação no sentido de garantir-lhes uma ampliação de criativas experiências de construção de conhecimento. Para contribuir nesta tarefa enumero alguns pontos:

1. Construir uma proposta pedagógica envolve optar por uma organização que garanta o atendimento de certos objetivos, o

que implica discutir seu papel político em relação à população atendida;

2. Buscando superar as dicotomias que enxergam a creche como tendo uma função mais assistencial e a pré-escola como devendo ter funções mais educativas, consideramos que a elaboração de propostas de trabalho pedagógico para redes públicas de creches e pré-escolas deve se fundamentar em princípios comuns;

3. Na definição dos objetivos para estas instituições, temos clareza hoje que uma das seqüências do processo de urbanização, de crescimento tecnológico e da crescente expansão e complexificação dos meios de comunicação de massa presente em nossa sociedade é a ampliação do conjunto de informações, valores e referenciais que devem ser apropriados desde cedo pelas crianças. Além disso, a vontade política de se trabalhar para a constituição de cidadãos dentro de uma sociedade que se quer democrática faz com que a ampliação de conhecimentos e experiências contemple todas as crianças das diferentes camadas sociais e não apenas as pertencentes a famílias dos extratos de maior prestígio político. Daí não podermos deixar as crianças filhas de famílias de baixa renda marginalizadas do acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente elaborados e colocados à disposição das crianças de classe média. Ao contrário, precisamos praticar o que se chama de "discriminação positiva": oferecer melhores condições aos que têm maiores dificuldades.

Contudo, para esta proposta não ser entendida como uma defesa de uma escola de conteúdos universais, que imagina uma não neutralidade dos mesmos, omitindo ainda a pluralidade ideológica presente na sociedade, alguns pontos em relação ao processo usado pela criança pequena para construir conhecimentos deverão ser explicitados;

4. Tem havido na Psicologia, particularmente a partir dos trabalhos de Vygotsky e Wallon, a elaboração de conhecimentos que mostram novas formas de compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças em contextos sócio-históricos concretos onde signos determinados atuam como

mediadores dos comportamentos individuais. A apropriação de tais signos se dá a partir das interações da criança com outros parceiros adultos ou crianças. Ao realizar uma tarefa com aqueles parceiros, que pode ser uma atividade de cuidado pessoal (calçar o sapato ou arrumar a lancheira), ou de exploração do meio (puxar um móvel colocado sobre o berço, encaixar objetos, classificá-los, narrar um fato), a criança desenvolve formas mais complexas de se relacionar com pessoas, de simbolizar o mundo e de perceber suas próprias necessidades;

5. O processo de desenvolvimento humano é entendido, nesta perspectiva, como uma construção partilhada. Isto supera tanto posições espontaneístas que enxergam o desenvolvimento da criança separado das ações de seus parceiros cotidianos, quanto posições diretivistas, que colocam o adulto como exercendo uma influência unilateral sobre a criança. Na perspectiva apontada o ensino é entendido como um processo através do qual signos são apontados, sendo reconstruídos pelo confronto de gestos e falas dos parceiros das interações;

6. É necessário, então, pesquisar como estruturar tais situações interativas para que apropriações básicas pelas crianças possam ocorrer nas creches e pré-escolas. Isto nos leva a considerar alguns outros pontos:

a) Uma proposta pedagógica envolve a organização de atividades variadas, em espaços físicos adequados e com materiais diversificados para grupos de crianças. Nestas atividades o educador cuidaria de interagir com as crianças e de favorecer a interação criança-criança, e delas com objetos e situações. O ambiente deve ser rico de experiências para exploração ativa, compartilhada por crianças e educadores, onde relações sociais estabelecem o diálogo como forma de construção de significações.

b) Neste processo o lúdico exerce muita importância. O brincar dá à criança oportunidade para trabalhar os conteúdos por ela vividos ou os sugeridos pela programação pedagógica. Neste processo a criança re-constroi o cenário necessário para que sua fantasia fique mais próxima da

realidade vivida, transformando objetos e assumindo personagens.

c) Considera-se que o mediador básico da relação da criança com o ambiente, o organizador fundamental (embora não o único) do contexto educacional, é o educador. Este faz aquela mediação diversificando os recursos básicos postos à disposição do desenvolvimento infantil: materiais, tarefas, instruções e, particularmente, pela sua maneira de se relacionar com ela: observa, apóia, questiona, responde, explica, dá objetos, consola a criança. Ao estabelecer com esta uma relação afetiva estável em um clima de confiança, ao organizar o ambiente de modo a proporcionar-lhe uma variedade de atividades, ao estimular que ela interaja com outras crianças, o educador cria-lhe valiosas condições para construção de conhecimentos, enriquecendo ainda a forma da criança memorizar, solucionar problemas, perceber a si mesma. O educador pode contribuir para fazer avançar o raciocínio infantil para noções mais complexas, sendo sensível para não deixar crianças que já podem compreender uma resposta mais avançada e correta sobre um fato ficarem presas a explicações simplistas e errôneas.

d) Isto requer repensar o espaço físico. Determinadas concepções de desenvolvimento guiam, de modo consciente ou não, a organização do ambiente educacional. Este serve de recurso de desenvolvimento das crianças dando-lhes um suporte para a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhes identidade, segurança e confiança e promovendo oportunidade de construção de competências diversas - motoras, sensoriais, cognitivas e para contato social - da mesma forma que garante privacidade. Para tanto devem ser explorados os muitos significados presentes no cenário das ações das crianças e adultos em creches e pré-escolas.

e) Temos, também, que voltar nossa atenção aos temas e situações propostos para serem ativamente apropriados pelas crianças. Estas, ao trabalhá-los de determinadas maneiras e interagir com os significados, muitos deles antagônicos, a eles associados, transformam suas funções psicológicas, que se tornam mais complexas.

O debate acerca do processo de formação de conceitos na creche e na pré-escola, feito dentro de uma perspectiva que entrelaça cognição e afetividade, deve auxiliar na superação de uma série de equívocos que aparecem nos currículos sendo elaborados na área. Por exemplo, na seleção dos temas entendidos, como os conteúdos do trabalho pedagógico, temos observado uma tendência de se considerar os conhecimentos básicos das disciplinas escolares tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, bem como as Artes) como veículos orientadores do mesmo. Há, contudo, alguns riscos se esta proposta não for bem compreendida. O maior deles é importar para a creche e a pré-escola o modelo intelectualiza de escola, tradicionalmente encontrado nos níveis mais avançados de ensino, e até nestes questionado. Como por trás de termos como "os egípcios" ou "os planetas" abrigam-se conceitos complexos, insistir para que estes temas sejam discutidos sem um' exame ativo das situações que concretizem com maior clareza seus significados para as crianças, cria uma possibilidade de se estar trabalhando com elas rótulos verbais desacompanhados de representações adequadas.

Os conteúdos trabalhados devem partir da vivência da criança. As primeiras significações construídas pelo recém-nascido referem-se a estados emocionais de prazer e desprazer, alegria ou tristeza, confiança ou medo. Gradativamente, ela se mostra cada vez mais capaz de se voltar para o mundo em que se insere e que a constitui enquanto sujeito, construindo conhecimentos sobre pessoas, objetos e situações. Os "primeiros conceitos que a criança constrói com ajuda de parceiros de seu meio são chamados de" espontâneos "ou "empíricos", e permite à criança conhecer a bola, o papai, o au-au, e depois a luz, o sol etc, de início apenas nomeando-os e depois reconhecendo algumas de suas características". Posteriormente, com maior desenvolvimento, a criança passa a ser capaz de organizá-los em conjuntos mais complexos, buscando conhecer a causa de certos fenômenos, ou distinguir a qual conjunto pertence um objeto.

f) As representações que os educadores têm de criança, elaboradas na história pessoal de

cada professor, atuam como fortes mediadores das atitudes dos mesmos diante das crianças, filtrando o que é apresentado em cursos de formação como sendo adequado ou não ao seu trabalho. Programas de aprimoramento docente devem fazer com os professores em formação uma crítica radical do modelo supra-histórico de criança difundido não só na sociedade mas presente em muitos trabalhos acadêmicos, eliminando o disfarce que ele faz das relações desiguais de poder que historicamente tem caracterizado a interação educador - criança sob diferentes nuances, que incluem tanto o paternalismo paparicador quanto o autoritarismo castrador. Desembaça-se, assim, a criança apresentada pelo ideário pedagógico. Ela aparece viva, contraditoriamente concebida, mas a ser trabalhada na sua concretude. A formação dos educadores de creches e pré-escolas não deve se descuidar de um trabalho sobre a esfera da subjetividade (que também é histórica) dos mesmos.

Todos estes pontos são apenas uns convites ao debate. Ao empreendê-lo poderemos estar avançando na compreensão da grande aventura da criança de conhecer o mundo e de construir-se como um sujeito histórico singular.

*Palestra proferida no Seminário Infância na Ciranda da Educação promovido pelo CAPE/SMED/PBH, em 26/05/1994.

** Zilma de Moraes R. de Oliveira é professor-doutor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP e coordenadora do Grupo de Trabalho de Educação de Crianças de 0 a 6 anos na ANPED.

Fonte: Revista Infância na Ciranda da Educação – Publicação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE / Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

TEXTO 03

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PELO DIREITO DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS À EDUCAÇÃO.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Introdução

Panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como consequência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos. O Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, afirma que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. A Constituição Federal, em seu art. 227, determina:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família. Em sua breve existência, a educação das crianças de 0 a 6 anos, como um direito, vem conquistando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro.

Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante

dos sistemas de ensino.No entanto, a integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária.

Embora a Educação Infantil não seja etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado, o número de matrículas vêm aumentando gradativamente. De acordo com o Censo Escolar, a média anual de crescimento no período de 2001 a 2003 foi de 6,4%na creche e de 3,5%na pré-escola.

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),de 2003,apenas 37,7%do total de crianças com idade entre 0 e 6 anos freqüentam uma instituição de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental. Quando considerada a população de 4 a 6 anos,a taxa de freqüência à instituição é de 68,4%;e,quanto à população de 0 a 3 anos,esse percentual é de apenas 11,7%.Setenta e dois por cento desse atendimento encontra-se na rede pública, concentrando-se de maneira relevante no sistema municipal (66,97%), em função da maior pressão da demanda sobre a esfera que está mais próxima das famílias e em decorrência da responsabilidade constitucional dos municípios com relação a esse nível educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) define a ampliação da oferta “de forma a atender, em cinco anos, a 30%da população de até 3 anos de idade e a 60%da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5)e,até o final da década,alcançar a meta de 50%das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos ” ((meta 1). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996) abre a possibilidade de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de 6 anos,faixa etária que concentra o maior número de matrículas na Educação Infantil.Essa opção colocada aos sistemas de ensino diminui a demanda para esta etapa educacional e amplia a possibilidade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos.Para tanto, é imprescindível garantir que as salas continuem disponíveis para a Educação Infantil,não sendo utilizadas para o

Ensino Fundamental e tampouco transformadas em salas de alfabetização 1 .A inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental,no entanto,não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades da faixa etária,bem como a necessidade primordial de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica.

Um aspecto importante na trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos,gerado pela sociedade,é a pressão dos movimentos sociais organizados pela expansão e qualificação do atendimento.Historicamente, essa demanda aumenta à medida que cresce a inserção feminina no mercado de trabalho e há uma maior conscientização da necessidade da educação da criança sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada em uma diversificada experiência pedagógica.

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária.Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizada nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento.Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação.Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família.A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida.

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extra domiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. A educação da criança de 4 a 6 anos insere-se nas ações do Ministério da Educação

(MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Na área da Assistência Social do Governo Federal outro órgão também se incumbia do atendimento ao “pré-escolar” por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de 0 a 6 anos das camadas mais pobres da população. O Programa, que previa o auxílio financeiro e algum apoio técnico, foi desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do então Ministério da Previdência e Assistência Social, desde 1977. A LBA foi extinta em 1995, prevalecendo, no entanto, programa e dotação orçamentária para creche no âmbito da assistência social federal.

É importante destacar que o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001) estabelece a extinção das classes de alfabetização: “Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no Ensino Fundamental e matricular, também, naquele nível, todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na Educação Infantil” (LBA 1.3 – meta 15).

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos. A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamada de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc.

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas.

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”.

Desde suas origens, as modalidades de educação das crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas: as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes média e alta. Embora as creches não atendessem exclusivamente a crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas não fossem apenas para as crianças de 4 a 6 anos, é importante ressaltar que, historicamente, essas duas faixas etárias foram também tratadas de modo distinto.

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora / preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de “educação

escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país.

A década de 1990 iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança à educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. A partir de 1994, o MEC realizou uma série de encontros e seminários com o objetivo de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil. Neste contexto, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Como desdobramento desses objetivos, foi publicado o documento Por uma política de formação do profissional de Educação

Infantil, no qual se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Partindo das políticas já existentes, das discussões que vinham sendo feitas em torno da elaboração da LDB, das demandas de estados e municípios e tendo em vista suas prioridades, o Ministério da Educação, em 1995, definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos como um dos principais objetivos e, para atingi-lo, apontou quatro linhas de ação:

- Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
- Promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas;
- Apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;
- Criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

No capítulo sobre a Educação Básica, essa lei define a finalidade da Educação Infantil como “o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Esse tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas é fundamental, pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.

Essa nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em “nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Desde sua promulgação, a LDB vem sendo regulamentada por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação pelas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais e pelas normas estabelecidas pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Essas diretrizes, resoluções e pareceres dizem respeito ao currículo de Educação Infantil, aos aspectos normativos que devem ser considerados pelos sistemas educacionais ao incluírem as instituições de Educação Infantil e à formação inicial do profissional em nível médio e superior.

Em 1998, o MEC, por iniciativa da SEF/DPE/COEDI, publicou o documento Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil. Essa publicação, organizada por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC, contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil.

Embora a discussão sobre currículo e proposta pedagógica seja antiga em nosso país, foi no processo de articulação, levado a efeito tanto durante o período da Constituinte como nos momentos posteriores à promulgação da Constituição de 1988, que essa questão foi ganhando contornos que envolviam a Educação Infantil. Essas discussões, que apontavam para a necessidade de uma proposta pedagógico-

curricular para a área, ganharam maior força no período de discussão e elaboração da LDB (Lei n.º 9394/1996), quando já era possível visualizar a incorporação da Educação Infantil no sistema educacional. Foi nesse contexto que a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) buscou conhecer as propostas pedagógico-curriculares em curso nas diversas unidades da Federação e investigou os pressupostos em que se fundamentavam essas propostas, as diretrizes e os princípios que norteavam o processo no qual foram construídas e as informações sobre a prática do cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil. Nesse momento, também foram fornecidas orientações metodológicas para subsidiar as instâncias executoras de Educação Infantil na análise, na avaliação e/ou na elaboração de suas propostas pedagógico-curriculares.

O estudo realizado trouxe à tona a fragilidade e a inconsistência de grande parte das propostas pedagógicas em vigor. Ao mesmo tempo, durante a realização do diagnóstico, foi possível evidenciar a multiplicidade e a heterogeneidade de propostas e de práticas em Educação Infantil, bem como aprofundar a compreensão a esse respeito. Essa multiplicidade, própria da sociedade brasileira, é um ponto crucial quando se discute a questão do currículo, apontando para uma série de questionamentos: Como tratar uma sociedade em que a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, no qual o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave e histórica estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças –socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais –e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? Como contribuir com os sistemas de ensino na análise, na reformulação e/ou na elaboração de suas propostas pedagógicas sem fornecer modelos prontos? Como garantir que neste imenso país as atuais diretrizes nacionais assegurem de fato o convívio na diversidade, no que diz respeito à maneira de cuidar e de educar crianças de 0 a 6 anos?

Uma resposta a essas questões foi dada pela própria LDB (arts.12 e 13),ao incumbir as instituições de Educação Infantil de elaborar as próprias propostas pedagógicas com a participação efetiva dos professores.Dessa forma, a Lei reconheceu, ao mesmo tempo, a ação pedagógica de professoras e professores, construída no cotidiano das instituições de Educação Infantil, juntamente com as famílias e as crianças, bem como a riqueza e a diversidade brasileiras,que acolhem realidades extremamente diferenciadas.Com isso, a questão da diversidade, no que diz respeito ao currículo/proposta pedagógica, pôde ser garantida.No entanto, naquele momento, acreditava-se também que era necessário, além do respeito à diversidade, garantir certa unidade qualitativa às propostas das instituições e fornecer subsídios teóricos aos professores e às suas instituições no desenvolvimento de tal tarefa, determinada pela legislação.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art.26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos.O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999,no seu art.2º “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios,fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação,que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização,articulação,desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”.Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.Em 2000,foi realizado o Censo da Educação Infantil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o intuito de se obter

informações mais precisas sobre a Educação Infantil no Brasil.

Nessa contextualização da Educação Infantil no Brasil, é essencial que se destaquem as competências dos entes federados,não se perdendo de vista o cumprimento do regime de colaboração que deve orientar as ações educacionais voltadas para a infância.

A Constituição Federal atribuiu ao Estado o dever de garantir o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas (art.208, IV),especificando que à União cabe prestar assistência técnica e financeira aos estados,ao Distrito Federal e aos municípios para garantir equalização das oportunidades e padrão mínimo de qualidade.Especificando ainda mais,determinou que os municípios atuassem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (art.211,§ 2º).A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece em seu art.11,inciso V,que os municípios incumbir-se-ão de “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas,e,com prioridade, o Ensino Fundamental,permitida a atuação em outros níveis de ensino apenas quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino”.

Como decorrência desta responsabilidade constitucional, o aumento da matrícula de crianças de 0 a 6 anos na rede pública de ensino deu-se em função do compromisso e da vontade política de gestores públicos municipais que,apesar das restrições orçamentárias,procuraram garantir maior e melhor oferta para a Educação Infantil.

Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil

- A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional.
- A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.
- A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda,

- permanente e articulada comunicação entre elas.
- É dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos.
 - A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.
 - A qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade.
 - O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.
 - As instituições de Educação Infantil devem elaborar implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores.
 - As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar.
 - As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel sócio-educativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos.
 - A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.
 - Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não-docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada.
 - O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica a área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso.
 - As políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância.
 - A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular com as de Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como com as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a integração entre os níveis de ensino, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais.
 - A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil.

Fonte: Ministério da Educação – MEC/2005

TEXTO 04

A ESCOLA QUE É DE TODAS AS CRIANÇAS

MEIRE CAVALCANTE

A inclusão cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Para que isso se torne realidade em cada sala de aula, sua participação, professor, é essencial.

Vamos jogar o rola-bola, turma? A pergunta da professora provocou um sorriso que iluminou o rosto do pequeno Alexandre Moreira Reis Júnior, de 8 anos, aluno da 1ª série da Escola Viva, em Cotia (SP). As crianças apressadas logo formaram um círculo. Mesmo com tanta euforia, elas tomaram cuidado para deixar no círculo de amigos um espaço para Júnior. Ele tem paralisia cerebral e não pode andar. Por isso, depende de ajuda para tudo. Círculo formado, a brincadeira não começa enquanto Junior não é acomodado - e ninguém tem pressa. Feito isso, a professora Rianete Bezerra da Silva inicia a brincadeira. Enquanto um rola a bola para o outro. Júnior participa de verdade. Quando ele não consegue se movimentar, o amigo ao lado ajuda. Se ele não vê a bola por perto, todos avisam. E Júnior é todo sorriso. "Quando planejo as aulas e brincadeiras, sempre penso em estratégias para que o Júnior participe", afirma Rianete.

Infelizmente, esse quadro não é comum na maioria das escolas brasileiras. Por falta de informação ou omissão de pais, de educadores e do poder público, milhares de crianças ainda vivem escondidos em casa ou isolados em instituições especializadas - situação que priva as crianças com ou sem deficiência de conviver com a diversidade. O motivo principal de elas estarem na escola é que lá vão encontrar um espaço genuinamente democrático, onde partilham o conhecimento e a experiência com o diferente, tenha ele a estatura, a cor, os cabelos, o corpo e o pensamento que tiver. Por isso, quem vive a inclusão sabe que está participando de algo revolucionário — como

o que está acontecendo com Júnior. Ele pertence a um grupo, é considerado, tem seus direitos fundamentais respeitados e — mesmo sem saber - colabora para formar adultos tolerantes, solidários e responsáveis pelos outros.

Incluir significa oferecer educação de qualidade para todos

O número de estudantes com algum tipo de necessidade especial cresce a cada ano na rede regular de ensino. Em 1998, havia apenas 43,9 mil matriculados nas redes pública e privada. Em 2003, eram 144,1 mil e, no ano passado, chegaram a 184,7 mil - um crescimento anual recorde de 28,1%. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) não deixam dúvidas de que o movimento de inclusão no Brasil é irreversível.

O crescimento não acontece por acaso. A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção. E deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola. A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001. Esta última proíbe qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseadas na deficiência das pessoas. Sendo assim, mantê-las fora do ensino regular é considerado exclusão — e crime.

O debate constante, a divulgação de experiências bem-sucedidas e a conscientização crescente sobre o que dizem as leis têm se refletido positivamente nas estatísticas educacionais. O número de matrículas dessas crianças em escolas e classes especiais caiu: passou de 87%, em 1998, para 65,6%, em 2004. Apesar do avanço, a maioria continua sem ter seus direitos garantidos. "Nem os pais dessas crianças podem mantê-las em casa ou apenas em escola especial", afirma Eugenia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da República. "Entendida a lei, a discussão deve ser sobre a qualidade da educação para todos, e não só para crianças com

deficiência. A inclusão faz parte de um grande movimento pela melhoria do ensino", afirma Cláudia Dutra Pereira, secretária de Educação Especial do Ministério da Educação. O primeiro passo para que isso aconteça é olhar a educação de um outro jeito.

A escola precisa atender qualquer aluno que não se encaixa no modelo ideal

Os especialistas em inclusão afirmam que a escola, organizada como está, produz a exclusão. Os conteúdos curriculares são tantos que tornam alunos, professores e pais reféns de um programa que pouco abre espaço para o talento das crianças. Assim, quem não acompanha o conteúdo está fadado à exclusão e ao fracasso. "Isso ocorre não só com crianças com deficiência. A escola trabalha com um padrão de aluno e quem não se encaixa nele fica de fora", afirma a educadora Maria Teresa Eglér Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Universidade Estadual de Campinas.

A inclusão não atende apenas as crianças com deficiência mas também as excluídas ou discriminadas. Quantas vezes na sua sala, ao organizar trabalhos em grupo, a menina gordinha ou o garoto negro foram isolados pelos colegas? E na aula de Educação Física, quantos foram ignorados por não serem jogadores exímios? A discriminação não ocorre apenas entre os estudantes. Muitas vezes as avaliações servem mais para ver quem se encaixa nos padrões de aluno ideal do que para medir o progresso de cada um, dentro de suas possibilidades. "Esse padrão só gera sofrimento, pois a criança tenta atender às expectativas de uma escola que não valoriza seu potencial", afirma a educadora Rosângela Machado, coordenadora de Educação Especial do município de Florianópolis.

Os alunos superdotados também são muitas vezes negligenciados, pois, geralmente, vão bem nas avaliações e não dão trabalho com o conteúdo. E, na escola que não valoriza a diversidade, o conteúdo é determinante. Municípios conscientes já oferecem atendimento educacional especializado para

essas, crianças nas mais diversas áreas, no contraturno.

TER RECEIO, PROFESSOR, É NORMAL, MAS NA PRÁTICA FICA MAIS FÁCIL.

Receber uma criança com necessidades especiais pela primeira vez pode dar um frio na barriga. Com essa grande responsabilidade pela frente, é natural sentir angústia. Para a psicóloga Adriana Marcondes Machado, do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, isso ocorre porque nós não fomos formados para conviver com as diferenças. "Precisamos evitar que nossas crianças passem por isso, tornando-as mais tolerantes". Para formar uma escola inclusiva de verdade, a psicóloga sugere ao professor:

- *Dividir as dúvidas com a coordenação e com os colegas quando receber uma criança com necessidades especiais.*
- *Não reduzir o aluno à sua deficiência. Apesar de ter características peculiares, ele tem personalidade e carrega uma história e muitas experiências que o tornam único.*
- *Conversar constantemente com outros especialistas que tratam da criança, pois eles podem ajudar a pensar em estratégias para lidar com o aluno. Não se esquecer, porém, de que quem sabe como ensinar a criança é o professor.*
- *Trabalhar a diversidade - uma característica de todos, e não só da criança com deficiência - ao planejar as atividades.*
- *Estimular comportamentos solidários entre os alunos. Eles podem, por exemplo, dar idéias de como o colega que usa cadeira de rodas pode ficar bem acomodado na sala.*

O importante é dar meios para os estudantes fazerem parte do mundo

Muitas pessoas ainda entendem a Educação Especial como uma modalidade que substitui a escolarização, voltada exclusivamente para crianças com necessidades especiais. Isso significa que uma criança com síndrome de Down, por exemplo, passaria a infância e a adolescência em uma escola especializada, convivendo apenas com colegas que têm deficiência e recebendo conteúdos escolares adaptados e terapias.

Aos poucos, essa confusão está se esclarecendo. Hoje, a Educação Especial é entendida como a modalidade de ensino que tem como objetivo quebrar as barreiras que impedem a criança de exercer a sua cidadania. O atendimento educacional especializado é apenas um complemento da escolarização, e não substituto. Essa concepção vem sendo aplicada com sucesso

na rede de Florianópolis. Em 2001, o município começou a adaptar escolas, capacitar professores e comprar equipamentos para atender a todas as crianças. A rede criou as chamadas salas multimeios, instaladas em escolas pólo que servem outras escolas e creches das redondezas. Lá são atendidas crianças cegas, com baixa visão, surdas, com dificuldades motoras e surdas e cegas. Os professores dessas salas são capacitados para ensinar libras (língua brasileira de sinais), braile, língua portuguesa para surdos (chamada de L2) e o uso de instrumentos como o soroban (ábaco japonês). Os alunos com dificuldade de comunicação aprendem formas alternativas de expressão por meio de recursos muitas vezes simples - como uma chapa de metal com letras imantadas ou mais elaboradas como computadores adaptados ou uma lupa que projeta na TV o texto ampliado.

Taila de Oliveira Aguiar, de 13 anos, utiliza esse atendimento. Ela está na 4ª série da Escola Básica Luiz Cândido da Luz e assiste às aulas como todas as outras crianças. Hoje ela quase não enxerga e, apesar de já ser alfabetizada, precisa reaprender a ler e escrever em braile. Para ler, ela treina a sensibilização das pontas dos dedos e, para escrever, aprende a usar o reglete. Essas técnicas são dadas nas salas multimeios pela especialista Geisa Letícia Kempfer Bôck, que trabalha em parceria com a professora regente de Taila, Nádia Oliveira de Souza Vieira. "Antes das aulas, passo para a Geisa os materiais que usarei. Ela transcreve tudo em braile e elabora materiais que ajudam a compreensão do conteúdo pelo toque", afirma Nádia. "O trabalho na sala multimeios dá a alunos como Taila instrumentos para participar da vida na sala de aula e fora da escola", explica Geisa, "Quando eu enxergava, era bem mais fácil. Mas gosto da escola porque a professora Geisa me ensina o braile e aprendo as lições com a Nádia. Meus amigos também, me ajudam muito", conta a garota.

Na escola inclusiva, crianças e jovens aprendem a ser solidários.

Você deve pensar que essa organização escolar só funciona para crianças com deficiência física, sensorial e mental leve.

Mas é possível incluir as que têm comprometimento mental severo? Quem faz a inclusão no dia-a-dia diz que sim. Um exemplo é Nayara Albuquerque Gomes da Silva, de 12 anos, aluna da 5ª série da Escola Viva. Desde que chegou à escola, em 1998, a família mantém uma acompanhante para ajudar em sua higiene e na alimentação. No início foi difícil. Ela tirava a roupa, tinha medo de estranhos e era agressiva. Com o tempo e, a dedicação dos professores, ela começou a desenvolver meios alternativos para reconhecer as pessoas - a voz, o perfume ou algum acessório, como uma pulseira. É impressionante, o carinho que Nayara tem pelos educadores e pelos colegas. Ela fala pouco, mas expressa o que sente pelo abraço. Do que ela mais gosta? Cantar. "Nayara participa de todas as atividades e é muito querida", afirma a professora Simone Fernandes Saraiva, que deu aulas para Nayara do pré à 4ª série.

Muitas vezes, há casos aparentemente graves, mas que têm uma verdadeira reviravolta com a inclusão. Foi o que aconteceu com João Gabriel Uemura, de 14 anos, aluno da 7ª série da Escola Viva, onde estuda desde 2002. Ele tem síndrome de Down e até os 10 anos permaneceu em uma instituição especializada. Ao entrar em contato com outras crianças, teve dificuldade de se socializar, não encrava na sala, era agressivo e xingava. "A criança aprende por imitação. O referencial dele era de crianças com deficiências mais graves, que não andavam ou falavam", explica a diretora Rossana. Aos poucos, ele foi compreendendo como a escola funcionava. Hoje seu melhor amigo chama-se Renato, colega de turma. Com ele aprendeu a curtir rap, e dança como ninguém!

Quando se fala em benefícios que a inclusão traz, o primeiro pensamento que surge é o de que as pessoas com deficiência têm mais chances de se desenvolver, como ocorreu com João. Mas todos ganham ao exercitar a tolerância e o respeito. Professores que vivem diariamente a experiência afirmam: quem aprende somos nós. "Só quem tem contato com essas crianças percebe que lidar com elas não é difícil. É um privilégio", afirma a professora Simone, da Escola Viva.

As crianças também percebem o quanto é necessário observar e respeitar as necessidades dos amigos. "A Taila não consegue ver e o único jeito de ela prestar atenção na aula é ouvindo. Por isso a gente faz silêncio", conta Jéssica Silva, de 10 anos. Esse senso de responsabilidade pelo bem-estar do outro é um exercício constante nas escolas inclusivas. Por isso, é comum, na hora do recreio, a rampa que dá acesso ao pátio estar cheia de crianças: em vez de usar as escadas, elas fazem questão de acompanhar os amigos com deficiência para integrar as turmas, a professora Geisa, responsável pela sala multimeios, ensaia o coral da escola em libras. Detalhe: todos os alunos do coral são ouvintes. "Ensinamos libras às crianças para que o aluno surdo possa se comunicar com elas e participar da rotina da escola como os demais. Eles adoram aprender uma segunda língua", explica Geisa.

As parcerias são fundamentais para garantir um bom atendimento

"Desculpe, não estamos preparados para receber seu filho". Essa é a resposta que muitos pais ouvem ao tentar matricular um filho com deficiência na escola regular. Realmente, muitas escolas privadas não podem manter os custos do atendimento educacional especializado e as públicas não recebem recursos e capacitação. Mas recusar a matrícula é crime. Em seu livro *Direitos das Pessoas com Deficiência* (Editora WVA), Eugenia Fávero lista medidas a serem tomadas pela escola: eliminar as barreiras arquitetônicas (adaptando banheiros e instalando rampas, por exemplo); estabelecer práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e que não avaliem para excluir ou categorizar as crianças; e fazer parcerias. Na Escola Viva, particular, não existe atendimento educacional especializado, mas todas as crianças com deficiência freqüentam instituições especializadas que trabalham em parceria com a escola. Dessa forma, a coordenação e os professores aprenderam, que seria importante para Nayara saber sobre a organização e os horários da turma. Desde então, todo professor que entra na sala entrega a ela um objeto relacionado à matéria, como uma régua ou uma caneta. A conversa entre os especialistas das

instituições e a escola é constante. "O fisioterapeuta, o psicólogo ou o médico colaboram com seus conhecimentos, mas quem cuida do conteúdo pedagógico é o professor", afirma Rossana Ramos. Na rede municipal de Florianópolis, o atendimento educacional especializado a crianças com deficiência mental não é feito na sala multimeios, e sim por parcerias com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e a Vida em Movimento, instituições especializadas que recebem apoio financeiro da prefeitura.

Quando a estrutura não oferece o básico, as parcerias são fundamentais, pois as crianças não podem esperar a escola se preparar. Por isso, na rede pública, feitas as adaptações físicas adequadas e estabelecidas as parcerias, o passo seguinte é cobrar do poder público verba e apoio pedagógico. "Há pelo menos 15 anos que se fala em inclusão. Até quando vamos alegar que não estamos preparados?", diz Rosângela Machado, de Florianópolis. Muitas pessoas já pararam de fazer essa pergunta e passaram à ação. Entender a inclusão não significa apenas cumprir a lei. Significa levar à escola crianças que vivem isoladas de um mundo que só tem a ganhar com sua presença. E mais: fazer com que muitos alunos que sempre estiveram nas salas regulares vivam na diversidade. Um dos papéis da escola é praticar a responsabilidade pelo outro e estimular as crianças a fazer o mesmo.

Fonte: Revista Nova Escola, Edição 182, maio, 2005

TEXTO 05

PRECONCEITO NA ESCOLA INCLUSIVA

ANA MARIA FALSARELLA*
LUCIENE MARIA DA SILVA*

No transcorrer da história humana, o sentido da deficiência foi tomando diferentes interpretações. A deficiência já foi entendida, por exemplo, como sinal de forças ocultas e incontroláveis da natureza ou como fatalidade orgânica que acomete alguns indivíduos.

Nos dias de hoje, busca-se utilizar termos que dêem um sentido de maior inserção social para nomear os que sofrem qualquer tipo de deficiência. No entanto, essa terminologia utilizada ainda é questão controversa. As formas mais usualmente utilizadas pela literatura sobre o assunto, tais como deficiente, portador de deficiência, excepcional, portador de necessidades educativas (ou educacionais) especiais, podemos acrescentar outras expressões, encontradas em artigos da revista americana *Exceptional Children*, utilizadas para referir-se a alunos que não acompanham as atividades escolares, tais como "crianças com discapacidades / desabilidades/ inabilidades/ desvantagens" ou "crianças com alta incidência de dificuldades/ problemas/ distúrbios de aprendizagem".

Alguns destes termos parecem tentativas de positivar juízos negativos. Uma criança que tem desabilidade ou discapacidades é, na verdade, alguém que não tem habilidade ou capacidade. Por outro lado, essas expressões podem se prestar a diluir a real dificuldade da criança: ela é excepcional em qual sentido? Tem desabilidade em relação a quê? Que tipo de necessidade educativa especial ela tem? Afinal, grosso modo, todos os seres humanos são desabéis ou incapazes em algum tipo de atividade.

E, além do mais, nem todo portador de deficiência necessita efetivamente de serviços especializados para a promoção de sua escolarização, ainda que possa necessitar de intervenção terapêutica em função de suas condições físicas ou mentais.

Com relação à escola, essas novas denominações ampliam o universo de alunos que necessitam de educação especial, abarcando todos aqueles "que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola" (Santos, 1997). São classificados como alunos portadores de necessidades especiais não só aqueles com deficiências físicas, mentais ou sensoriais mais severas, mas também os que não se adaptam ao ambiente escolar por dificuldades emocionais, atitudinais ou sociais (por trás das quais podem estar péssimas condições de vida e falta de perspectivas).

Para Obiakor (1999), a educação precisa ter cuidado na identificação dos alunos com dificuldades, de forma a evitar preconceito e discriminação. Muitos deles são rotulados como crianças problemáticas devido a expectativas irrealistas dos professores. É comum crianças apresentarem pobre desempenho na escola, não porque não tenham competência intelectual, mas por que sentem desamparo, têm baixa expectativa e negam a importância do esforço. Esse baixo desempenho as conduz a acreditarem cada vez menos nas suas capacidades e cada vez mais no poder da sorte. O que permeia tudo isso é o impacto das percepções no contexto em que elas interagem. Como os professores são indispensáveis nesse processo, a forma como as crianças são percebidas por eles afeta, sem dúvida, o sucesso da aprendizagem.

Além disso, a preocupação 'politicamente correta' em buscar termos que dêem um sentido de maior inserção social parece não ter sido acompanhada de práticas escolares mais inclusivas com relação aos alunos com algum tipo de deficiência. Apesar de um melhor entendimento das dificuldades da criança frente à sua escolarização, o problema continua sendo colocado na criança e no seu ambiente, dificilmente na escola que a acolhe. O modelo de escola não é questionado, ou seja, o desafio de educar crianças com diferenças visíveis não encontra correspondência nos sistemas educacionais. No mais das vezes a responsabilidade recai exclusivamente, de forma velada ou explícita, nas competências (ou incompetências) individuais de alunos e professores. Dessa forma, a cultura e as

normas da sociedade representada pela escola – ficam naturalizadas. A partir da Declaração de Salamanca - aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994 - e no bojo das reformas educacionais implantadas nos anos 90 em vários países, incluindo o Brasil, "passou-se a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais" (Bueno, 1997). A perspectiva da integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular não é nova no entanto o movimento de integração escolar surgiu na década de 70. Na década de 80, esse movimento é intensificado, já considerando que a classe regular é o melhor ambiente para alunos com deficiência. A partir dos anos 90 surge um novo referencial o à escola inclusiva que continua propondo a escolarização de todos os alunos no mesmo contexto porém sob outra perspectiva. Embora ambas tenham como norte a incorporação dessas crianças ao ensino regular, integração e inclusão não significam a mesma coisa.

A integração tem como pressuposto que o problema reside nas características das crianças deficientes; a inclusão vê a questão sob outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças: crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua, crianças que trabalham, filhos de famílias nômades ou de minorias lingüísticas, étnicas, culturais, oriundos dos mais variados grupos marginalizados.

Para Bueno (1997), a primeira concepção, "ao afirmar que a dificuldade da incorporação reside nas características dos excepcionais, deixa implícita uma concepção acrítica da escola, isto é, considera que, de alguma forma, ela vem dando conta dos seus fins, pelo menos em relação aos alunos considerados normais" (p.9). A segunda concepção, "ao considerar a existência de múltiplas diferenças - originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas tem como pressuposto que a escola atual não consegue dar conta dessas diferenças, na medida em que proclama a necessidade de modificações estruturais da escola que aí está" (p.9), assumindo que a aprendizagem é que deve se adaptar às

diferenças existentes entre as crianças e não o contrário.

O movimento da escola inclusiva não diz respeito apenas à inclusão física do aluno, mas à possibilidade da escola realmente incorporar os aspectos concernentes às necessidades especiais dos alunos.

No entanto, se por um lado fala-se muito em educação inclusiva, por outro, o que vigora realmente no sistema educacional é, na melhor das hipóteses, a integração. O problema da deficiência ou desadaptação continua sendo atribuído às características da criança.

Obviamente, consideramos que só a defesa de uma escola que receba todos os alunos é compatível com a defesa de que todos os indivíduos têm direito à educação. No entanto, a perspectiva de uma escola imersa em relações desiguais, em que ela mesma, a escola, mantém práticas seletivas e excludentes combinadas com a falta de informações sobre os supostos beneficiados, revela a extrema fragilidade da situação.

Em países como os Estados Unidos e o Canadá, onde o movimento da escola inclusiva se encontra mais avançado, há o reconhecimento de que as soluções para a inclusão não são atingidas facilmente, uma vez que "a complexidade desta abordagem e a liderança que exige constituem desafios particularmente difíceis", como destaca Porter (1995, p. 46). Para o autor, na perspectiva de uma verdadeira política de educação inclusiva, é imprescindível que os sistemas de ensino criem estruturas e programas que assegurem todo o apoio a professores e alunos. O empenho na equidade, tal como no acesso e na qualidade, requer um desenvolvimento contínuo, de forma a conseguir melhores resultados para os alunos com necessidades especiais e, simultaneamente, criar escolas mais eficazes para todos os alunos. Eficazes, inclusive, no sentido de oferecer espaços de convivência que desestimulem a discriminação e o preconceito.

A situação atual do movimento da educação inclusiva pode ser ilustrada pelas conclusões a que chegaram os autores de três pesquisas, referentes ao universo americano,

recentemente publicadas na revista *Exceptional Children*: Obiakor (1999), Cook et al. (2000) e Morrison e D'Incau (2000).

Obiakor examina expectativas de professores sobre alunos de minorias excepcionais e seu impacto no auto-conceito dos mesmos. Conclui que essas minorias continuam se confrontando com problemas multidimensionais na escola e na comunidade, sendo que um deles é a expectativa do professor. Isso porque, apesar das leis exigirem que as escolas de educação geral identifiquem, matriculem e instruem os alunos de forma a evitar a rotulação e a destruição de seus conceitos de eu, na prática esses processos são carregados de pressupostos e expectativas. Assim, por exemplo, para alguns professores, o desentendimento em questões culturais é interpretado como desrespeito, a pobreza pode significar pouca inteligência ou pouca habilidade em sair-se bem na vida.

Cook et al. (2000) examinam atitudes de professores a respeito de alunos com deficiências incluídos em classes elementares de educação geral. Destacam que a política de inclusão é uma das mais contestadas dentro da reforma na educação contemporânea, que a corrente pró-inclusão tem prevalecido nos anos recentes e que os professores geralmente exibem opiniões positivas com relação ao "conceito geral de inclusão". Colocam, no entanto, a questão: "Até que ponto a crença conduz a mudanças na prática educativa?" Ressaltam que não há provas empíricas de que essas opiniões positivas dos professores em relação à inclusão resultem na melhoria da eficácia docente e em melhores resultados por parte dos alunos. Concluem que a atitude do professor, mais que sua opinião a respeito do conceito abstrato de inclusão, é o predictor da qualidade da educação oferecida aos alunos.

Morrison e D'Incau (2000) examinam trajetórias de desenvolvimento individual de alunos mal adaptados que precedem a recomendação de que sejam expulsos da escola. Concluem que, enquanto há uma grande preocupação em manter as escolas seguras e em ordem (política de tolerância zero), é pequeno o conhecimento sobre a significância pessoal e social da expulsão

bem como sobre as implicações da exclusão do contexto educacional de alunos "pegos na teia da tolerância zero". Apontam ainda que estudos sobre esses estudantes excluídos revelam um grupo heterogêneo, sendo que poucos apresentam um real perigo para os demais. Como não recebem a tempo o suporte e a assistência de que necessitam, o tratamento escolhido torna-se a expulsão e a exclusão, utilizadas como 'medida disciplinar final', inclusive com relação a crianças cada vez mais jovens.

O que chama particularmente a atenção nesses textos é o preconceito presente no ambiente escolar contra os alunos que apresentam comportamento inadequado ou desajustado, geralmente rotulados como 'indisciplinados'. Assim, uma condição de deficiência muito severa acaba servindo como mecanismo protetor: para os professores, esses alunos merecem compaixão. Com relação a quem apresenta dificuldades brandas, mas são "bonzinhos, esforçados", o professor consegue ter uma atitude de preocupação, envolver-se pessoalmente e encarar como desafio seu progresso acadêmico. Porém, a intolerância é total contra os que, além de dificuldades de aprendizagem apresentam problemas comportamentais. Geralmente esses problemas são associados ao que a escola interpreta como problemas sociais. Não é por acaso que a maioria dos alunos rotulados como 'desadaptados' pertence a grupos étnicos minoritários.

O que se observa é uma associação perversa entre grupos minoritários e dificuldades na escola. No mais das vezes esse fato oculta estereótipos generalizados, diferenças individuais interpretadas à luz de valores culturais, expectativas, irrealistas de professores que afetam a avaliação de estudantes, rotulações e generalizações discriminatórias. Parece lógico associar a 'má adaptação' a preconceitos contra grupos que não se enquadram no sistema dominante, seja por problemas culturais, seja por problemas sociais, a maioria das vezes associados a problemas econômicos.

Nos Estados Unidos, na esteira da alta incidência de violência escolar, desenvolve-se a política de "tolerância zero" para porte de armas, comportamento ameaçador e

envolvimento com drogas. No Brasil, quando conversamos com equipes escolares ou acompanhamos os noticiários, o problema de controle da disciplina dos alunos, as reclamações sobre o crescente desrespeito a professores, o aumento da violência extra e intramuros é assunto sempre recorrente. A verdade é que, por trás da violência escolar o que se encontra é uma criança ou adolescente sem perspectivas de vida dentro da sociedade tal como ela se apresenta, ou melhor, cujas perspectivas se encontram apenas no campo informal ou, pior, no ilegal. Vejamos! Por conta do desenvolvimento tecnológico e da globalização, há uma nova configuração econômico-social mundial, sendo que parcelas cada vez maiores da população de países periféricos têm na inclusão econômica e social um horizonte cada vez mais distante. Ao mesmo tempo, na educação há o movimento da escola inclusiva, que parte de um conceito ampliado de inclusão, abarcando as mais variadas diferenças entre o alunado. A escola e seus educadores encontram-se em permanente situação de ambigüidade e conflito. O que se propõe é uma mudança de mentalidades e de atitudes dentro da escola, e elas não são fáceis de ser alteradas. Propõe-se que o educador, socializado em e para uma escola de massas, homogeneizadora, que tem como meta igualar a todos, passe a conduzir uma aprendizagem que abarque 'as imprevistas diferenças existentes entre os alunos. E, além disso, uma questão está sempre presente: é possível que mude a escola, passando , a desenvolver uma educação inclusiva, sem a concomitante mudança na sociedade, que continua tendo a exclusão como um de seus pilares? Ou será esse mesmo o papel da escola: conformar cidadãos à sociedade injusta?

Mesmo consciente de toda a questão econômico-social que se encontra por trás da problemática escolar, e também de quanto é difícil analisar de forma isolada as variáveis que interferem nas atitudes dos professores, estudos dessas atitudes se fazem fundamentais para entendermos os mecanismos de exclusão que permeiam a prática pedagógica. Tendo por foco as atitudes de preconceito que os professores apresentam com relação a alunos com comportamento inadequado, arriscamos algumas explicações a partir da teoria crítica

de Adorno. A pergunta que fazemos é: o preconceito das equipes escolares em relação ao aluno inadaptado, que apresenta problemas comportamentais e atitudinais, revela o quê?

Tradicionalmente têm sido atribuídos aos professores, em nossa sociedade, dois papéis básicos: ensinar alunos e ajustá-los à sociedade. É lógico, portanto, que professores dêem clara preferência a alunos que não impeçam esses desígnios. Professores precisam sentir-se valorizados pela tarefa que desempenham. Assim, é natural que eles se sintam recompensados com a alta realização e a atitude apropriada dos alunos que apresentam bom desempenho e bom comportamento, com um baixo investimento docente em tempo e trabalho. Com alunos com desempenho escolar mais fraco (desde que sejam bem comportados), a recompensa que os professores recebem consiste em sentir que o esforço extra que fazem é compensado pela possibilidade de alcançar sucesso onde outros falharam. Agora, os mais rejeitados são os estudantes que associam dificuldades de aprendizagem a comportamentos inadequados. Eles constituem fontes de dificuldade e frustração contínuas para seus professores, pois contrariam o papel e os limites comportamentais da escola.

Ampliando nosso foco para a sociedade, vemos que os que têm uma condição distinta (física, sensorial, comportamental, social, cultural) são compreendidos como seres constituintes de um impedimento para a realização dos objetivos imediatos da sociedade, quais sejam, a produtividade e o lucro. A única saída vislumbrada é o ajustamento à sociedade. A sociedade impede a emergência e a afirmação de modos de ser diferenciados, através dos processos, de formação em que a adaptação é reforçada cada vez mais. O aluno com deficiência ou com alguma diferença indesejada pela sociedade, que sofre com a discriminação e o preconceito, não tem clareza sobre a origem do sofrimento que sente. O desconhecimento de que o sofrimento é gerado pela sociedade leva o aluno discriminado a acreditar que o problema é seu, individual, gerando auto-conceito negativo. Alguns insistem na adaptação, como forma de não serem vistos

como incompetentes. Outros partem para a afronta, para o revide cego, contra a sociedade que, ao mesmo tempo em que exige adaptação, a impede. Parece claro que esse jovem se constitui de forma defensiva porque a sociedade tem como base a ameaça, mas como já foi dito, ela própria se encarrega de impossibilitar essa consciência. Como achamos natural existir a dominação, a submissão do outro é fundamental e sua rebeldia nos incomoda.

Além disso, o preconceito contra o portador de deficiência dá-se pela lembrança da fragilidade. Como nossa sociedade cultua a força, aquele que porta uma deficiência lembra a fragilidade que se quer negar. O professor que vê o aluno com deficiência como não portador da idéia de humanidade, não se identifica com ele. Não se identificando, acirra a discriminação. A lembrança da fragilidade humana, da diferença compreendida como obstáculo à inserção funcional na sociedade, determina a prática da negação social.

Todos aqueles que se adaptam renunciam à própria autonomia. Essa renúncia à autonomia por parte dos adaptados - como os professores assim caracterizados é algo internalizado, retornando sob a forma de agressão e discriminação àqueles que demonstram algum tipo de resistência. E o que acontece com o aluno com dificuldade de aprendizagem associada ao mau comportamento. Recusando-se a adaptar - se ele é rejeitado, pois impede duplamente o professor no exercício de seu papel: ensinar e adaptar. Assim, professores são acometidos por idiosincrasias, ou pela repugnância a tudo o que não se ajusta ao modelo adotado, como destacam Adorno e Horkheimer (1985):

"Tudo o que não se ajustou inteiramente ou que fira os interditos em que se sedimentou o progresso secular tem um efeito irritante e provoca uma repugnância compulsiva" (p. 168).

O desadaptado pode, ainda, despertar no professor a lembrança daquilo que ele próprio gostaria de ser e não pode, ativando o comportamento projetivo, em que "os impulsos que o sujeito não admite como seus e que, no entanto, lhe pertencem, são

atribuídos ao objeto: a vítima em potencial" (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 174). O patológico não é a projeção em si, mas a ausência de reflexão, impedida pela própria cultura, que a caracteriza. Devido ao impedimento da imaginação, o professor não pode imaginar que o aluno possa ser diferente dele. Em um mundo de produção em série, a estereotipia substitui o pensamento e a reflexão.

A título de conclusão, podemos destacar que, a despeito de já existir um conhecimento produzido sobre a possibilidade de escolarização e aprendizagem de alunos com deficiência em ambientes não segregados, ainda prevalece na sociedade a atitude de discriminação e preconceito contra esses indivíduos. Mesmo considerando que as propostas pedagógicas contemporâneas buscam eliminar as práticas de segregação, é perceptível o estranhamento da sociedade quando nega o acesso à escola aos que têm uma condição distinta (física, comportamental, cultural...), na medida em que não provê seus espaços com as condições necessárias para sua permanência - recursos materiais, capacitação de professores, adaptações arquitetônicas e outras. O sistema educacional não é moldado com o desafio de educar estudantes portadores de complexas características individuais e que vêm de famílias e situações comunitárias complexas. Percebe-se a confusão dos educadores sobre como melhor atender estudantes com aprendizagem difícil e com problemas emocionais, sociais e comportamentais.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. H & HORKHEIMER, M. Elementos do anti-semitismo. Jn: Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 157-194.
- ADORNO, T H/ Educação após Auschwitz. In: Educação 'è emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.
- BUENO, José G. do S. Excepcionalidade, história e conceito. In: Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993, p.27-40. !

BUENO, José G. da S Crianças com necessidades educativas especiais,-política educacional e a formação, de professores^generalistas ou especialistas^ Revista Brasileira de Educação Especial nº 5, 1997, p, 7-25,1997.

'COOK Brion G., TANKERSLEY, Melody, COOK, Lysandra & LANDRUM, Timothy, J, Teacher's attitudes toward their included students with disabilities. Exceptional Children, v, 67, n, 1, p, 115-135, 2000,

KLAUSMEIER, Herber+J. Manual de Psicologia Educacional. São Paulo: Horbra, 1977,

MAZZOTTA, Marcos J, S, História da Educação Especial no Brasil, In: Educação Especial no Brasil:

história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996, p, 27-49.

MORRISON, Galé M, e Dincau, Bárbara. Developmental and service trajetoriês of students with disabilities recommended for expúsidn1 from school. Exceptional Children, v, 66, n, 2, p. 257-272, 2000.

OBIAKOR, E. Fes+us. Teacher expectations of minoria learners: Impact on "accuracy" of self-concepts. Exceptional Children, : bb, n.1, p. 39-53,1999.

ODOM, Samuel L, DEKLYEN, Michelle & JENKINS, Joseph R. Integroting handicopped ond .nonhandicapped preeschoolers: developmental impact on nonhandicopped children. Fxcep-fonafChffcten,v.51,n.1,p.41-48,1.984.

SANCHES, Isabel Rodrigues. Necessidades educativas: conceito e âmbito de aplicação. In:

Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor. Porto: Porto Ed., 1996, p, 9-20.

SANTOS, Mônica Pereira dos: A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais.

1997. (Mimeo). SILVA, Shirley. A multiplicidade de se construir o especial: os "especiais" e a crise derivada na'Educd-ção Especial. In: Educação Especial: um esboço de política pública. Tese de Doutorado. FE/USR 2000, p. 10-28. .

* Ana Maria Falsarella e Luciene Maria da Silva: Mestres em Educação e doutorandas do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Fonte:REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA, v.8 n.46 -jul./ago. 2002, p.31-37

TEXTO 06

EDUCAÇÃO DE JOVENS - ADULTOS: UM CAMPO DE DIREITOS E DE RESPONSABILIDADE PÚBLICA

MIGUEL GONZÁLEZ ARROYO

As águas deste rio onde vão, Eu não sei.
A minha vida inteira esperei...
Tom Jobin

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história.

Talvez a característica marcante do momento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais.

A configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é, sem dúvida, uma das frentes do momento presente. Há indicadores que apontam nessa direção? As universidades e os centros de pesquisa e de formação assumem os jovens e adultos e seus processos de formação como foco de pesquisas e de reflexão teórica. O Grupo de Trabalho - Educação de Jovens e Adultos da ANPEd é um dos espaços de apresentação e troca dos produtos dessas pesquisas. Este pode ser um ponto promissor na reconfiguração da EJA: as universidades em suas funções de ensino, pesquisa e extensão se voltam para a educação de jovens e adultos.

Há outros indicadores promissores para a reconfiguração da EJA. Além de se constituir como um campo de pesquisas e de formação, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas. Podemos encontrar indicadores novos de que o Estado assume o dever de responsabilizar-se publicamente pela EJA. Cria-se um espaço institucional no MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secade). Discute-se a EJA nas novas estruturas de funcionamento da educação básica - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (Fundeb). Criam-se estruturas gerenciais específicas para EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais.

Por outro lado, encontramos na sociedade sinais de preocupação com os milhões de jovens e adultos que têm direito à educação básica. ONGs, igrejas e cultos afro-brasileiros, sindicatos e movimentos sociais, especificamente os movimentos sociais do campo como o MST, criam propostas voltadas à educação de jovens e adultos. Instituições como UNESCO, Abrinq, Natura dão prioridade à EJA... O compromisso dessa diversidade de coletivos da sociedade não é mais de campanhas nem de ações assistencialistas. Um novo trato mais profissional está se consolidando como indicador de que tanto o Estado quanto a sociedade em seus diversos atores são mais sensíveis aos jovens e adultos e a seus direitos à educação. Surge uma nova institucionalidade entre o Estado e a sociedade. Os Fóruns de EJA passaram a ser um novo espaço promissor.

Poderíamos encontrar outros indicadores de que estamos em um tempo propício para a reconfiguração da EJA. Um dos mais promissores é a constituição de um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta. As faculdades de Educação criam cursos específicos de formação para EJA. Por outro lado, hoje é mais fácil encontrar produção teórica e material didático específicos para esses tempos educativos.

Entretanto, o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como um campo específico de educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura... Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação. A sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedade, de campo ou de cidade.

Esse quadro trará seríssimas conseqüências na reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos. Esta será marcada, sem dúvida, pela orientação que forem adquirindo as políticas da juventude e o reconhecimento da especificidade humana, social e cultural desses tempos da vida como tempos de direitos. A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA - trajetórias escolares truncadas, incompletas - precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam.

Todo esse conjunto de indicadores aponta que estamos em um momento novo, que exige como primeira estratégia a reconfiguração da EJA. Entretanto, essa reconfiguração não virá espontaneamente. O sistema escolar continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para abrir-se a essa pluralidade de indicadores que vem da sociedade, dos próprios jovens - adultos e de outras áreas de políticas públicas. Exige-se, pois, uma intencionalidade política, acadêmica,

profissional e pedagógica no sentido de colocar-nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas. Constituir a educação de jovens - adultos como um campo de responsabilidade pública.

Quem são esses jovens - adultos?

Que elementos trazer para esta construção ou configuração nova da EJA? Na diversidade de debates e de práticas, podemos encontrar várias estratégias para essa configuração. Encontramos uma maior sensibilidade por saber quem são esses jovens - adultos. Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. Partir desse foco vai nos confundir mais do que ajudar na reconfiguração da EJA. A inserção "escolar" não pode ser o ponto de partida. Seria uma pretensão desfocada.

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida -juventude e vida adulta - e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (LDB, n. 9394/96, Art. 1º e 2º),

O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos. As pesquisas passaram a dar maior destaque ao conhecimento dos sujeitos da ação educativa. Os cursos de formação passaram a dedicar tempos novos para que os educadores da EJA conheçam esses jovens e adultos. Pesquisem e tenham acesso aos estudos sobre a história social da juventude, sobre o olhar da sociologia, da antropologia e da historiografia. Quanto mais se avançar na configuração da juventude e da vida adulta teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por

superar visões restritivas que (ao negativamente a marcaram. Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, 'não-concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª. Com esse olhar escolar sobre esses jovens - adultos, não avançaremos na reconfiguração da EJA).

Sem dúvida que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos(as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos. Colocamo-nos nessa perspectiva é um avanço em relação às velhas políticas de suplência. Porém, o olhar pode não mudar. Continuam sendo vistos pelas carências e lacunas no percurso escolar. O direito dos jovens e adultos à educação contínua sendo visto sob a ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade.

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia

de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito, mas de não o isolar dos tortuosos percursos de suas específicas formas de se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga.

Como ver esses jovens - adultos? Reconhecendo e entendendo seu protagonismo. A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas - escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais. Nesse olhar mais abrangente da juventude as políticas públicas e as políticas educativas da juventude como EJA, adquirem configurações muito mais abrangentes. Radicalizam o legítimo direito à educação para todos. Esse "todos" abstrato se particulariza em sujeitos concretos.

Essa mudança de olhar sobre os jovens e adultos será uma precondição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovem - adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Reforçam-se mutuamente. A EJA como política pública adquire uma nova configuração quando equacionada na abrangência das políticas públicas que vêm sendo exigidas por essa juventude.

Diante da vulnerabilidade de suas vida, o direito à educação foi e continuará sendo vulnerável. Conseqüentemente, não se trata de secundarizar a universalização do direito ao ensino fundamental para esses jovens - adultos. Trata-se de não separar esse direito das formas concretas em que ele é negado e limitado no conjunto da negação dos seus direitos e na vulnerabilidade e precariedade de suas trajetórias humanas.

Entretanto, o protagonismo da juventude não vem apenas das carências. Esses jovens -adultos protagonizam trajetórias de humanização. Conseqüentemente, devemos vê-los não apenas pelas carências sociais, nem sequer pelas carências de um percurso escolar bem sucedido. Uma característica do olhar da historiografia e sociologia é mostrarmos como os jovens se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. Se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pelas lutas por seus direitos... Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens - adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltaria a escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens.

Ver esses processos formadores pode significar uma reconfiguração da própria EJA, da formação dos educadores, dos conhecimentos a serem trabalhados, dos processos e das didáticas. A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, faz parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida. Criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos.

Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens - adultos poderá ser determinante à educação. Uma nova compreensão da condição juvenil levará a uma nova compreensão do seu direito à educação. Conseqüentemente levará a uma nova compreensão da EJA.

Essa postura supõe ver a juventude e a vida adulta como tempos de direitos. Da totalidade dos direitos e especificamente do direito à educação. Conseqüentemente, afirmar políticas da juventude, inclusive educativas. Entretanto, dependendo da visão que se tenha desse protagonismo, as políticas terão um sentido ou outro. Se a sociedade e o Estado se preocupam com a juventude como uma ameaça, como um tempo de carência de valores e condutas, por seus comportamentos ameaçadores e violentos, as políticas terão a marca preventiva. Por vezes, as políticas educativas e a própria EJA se afirmam nessa direção preventiva, moralizante: salvemos a juventude (popular é claro) da violência, da droga e da prostituição e até do desespero diante da falta de horizontes de sobrevivência e emprego. Nesse equacionamento, a EJA não sai de onde sempre esteve: um remédio para suprir carências seja de alfabetização, de escolarização, seja de fome e exclusão e agora de violência e deterioração moral. A configuração da EJA sempre terá a cara da configuração que a sociedade e o Estado fizerem do protagonismo ameaçador que nossa cultura vê nos setores populares. Como é pesado esse olhar negativo sobre a juventude popular! É um traço de nossa cultura elitista. A EJA vem pagando um alto tributo quando se deixa impregnar por esse olhar negativo sobre a juventude popular.

Educação de Jovens e Adultos e Políticas Públicas

A EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens - adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Aí poderá se configurar como política pública, como dever de Estado. As possibilidades de reconfigurar esse direito à educação passam por aí: por avançarmos em uma visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-

los como sujeitos de direitos. Conseqüentemente por criar uma nova cultura política: que o Estado reconheça seu dever na garantia desse direito. A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. Esses avanços exigem clareza por parte dos diversos atores que intervêm nesse campo tão aberto e indefinido. Esses diversos atores sociais que historicamente tentam a educação dos jovens e adultos populares terão de abandonar orientações supletivas, compassivas, preventivas e moralizantes e redefinir suas ações reconhecendo em cada jovem ou adulto um sujeito de direitos e conseqüentemente pressionar o Estado para que assuma seu dever de garantir esse direito. Essa empreitada não exclui os diversos afores sociais que historicamente se fazem presentes no campo da EJA, porém exigirá um horizonte público, de direitos e deveres. Exigirá uma definição mais precisa desse campo: não fechá-lo a diversas sementeiras, porém todas marcadas pelo reconhecimento da educação desses jovens-adultos como um direito e conseqüentemente como um dever público. De Estado.

Por que a indefinição se lastra por décadas nesse campo? Porque não foi reconhecido nem pela sociedade nem pelo Estado como um direito e um dever, como uma responsabilidade pública. A ausência dos governos levou agentes diversos da sociedade a assumir sua responsabilidade diante de uma realidade cada vez mais premente: quem daria conta da obrigação ética, social, política de garantir o direito à educação de milhões de jovens-adultos populares? Por que o Estado continuou tão ausente? A compreensão dessa questão nos remete ao campo do reconhecimento social dos direitos. Nas últimas décadas, a responsabilidade do Estado avançou nas áreas em que a educação foi reconhecida como direito: o ensino fundamental, de sete a 14 anos. Apenas. Essa restrição do direito à educação apenas a crianças e adolescentes de sete a 14 anos deixou de fora o direito da infância, dos jovens - adultos, da formação profissional dos trabalhadores, da educação de portadores de necessidades especiais. O Fundef como responsabilidade do Estado é um marco nessa estreiteza de

reconhecimento do direito à educação e do dever do Estado apenas à idade de 7 a 14 anos. E os outros tempos não são também tempos de direitos? Essa estreita visão do direito à educação legitimou que os tempos da juventude e vida adulta fossem reconhecidos como tempos de suplência porque esses Jovens - adultos não teriam sido escolarizados quando estavam com 7-14 anos.

A EJA vem se enredando nessa estreiteza do reconhecimento do direito à educação apenas ao ensino fundamental e apenas a essa idade sete a 14 anos. Sem alargar essa estreita visão do direito à educação não sairemos do mesmo lugar: a EJA continuará um tempo de suplência. Ultimamente os termos suplência, supletivo vão sendo abandonados, porém a lógica continua a mesma. Falamos em EJA de 1ª a 4ª e de 5ª-8ª. O direito à educação continua restrito ao ensino fundamental e à idade de 7 a 14 anos, porém se abre uma brecha para esse direito ao ensino fundamental para além dos 14 anos para suprir o cardápio intelectual que deveriam ter recebido quando crianças e adolescentes. O reconhecimento da juventude e da vida adulta como um tempo específico de direito à educação está, ainda, muito distante de ser legitimado na sociedade e no Estado, inclusive nos atores mais comprometidos com EJA. Se pretendemos reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, teremos de começar por reconfigurar a estreiteza com que vem sendo equacionado o direito à educação em nossa tradição política e pedagógica. O embate tem de se dar no campo do alargamento dessa estreita concepção dos direitos sociais, humanos. A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. A reconfiguração da EJA estará atrelada a essa legitimação.

Sujeitos coletivos de direitos

Há indicadores de que a consciência dos direitos vem avançando. Vários caminhos vêm sendo trilhados para alargar essa estreita visão dos direitos. Os agentes que vêm pressionando pelo alargamento dessa estreita visão são os movimentos sociais, das cidades e dos campos. A participação dos

jovens nesses movimentos os leva a reconhecer-se como sujeitos específicos de direitos. A presença de milhões de jovens - adultos, fazendo tantos sacrifícios por sua educação, pode ser lida como um sinal inequívoco de que se reconhecem sujeitos de direitos e exigem da sociedade e do Estado esse reconhecimento.

Esses pontos merecem pesquisas mais detidas: qual o papel histórico dos movimentos sociais e da diversidade de ações coletivas na afirmação dos direitos à vida, ao trabalho e à terra, à alimentação e à moradia, à saúde e à educação, à memória e à identidade? Toda essa mobilização dos trabalhadores, das cidades e dos campos, das mulheres, dos povos negros e indígenas, dos jovens... tem um ponto em comum: se reconhecem sujeitos de direitos e exigem seu reconhecimento social e político. Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos entre eles à educação de jovens e adultos. A EJA somente se afirmará entrando nos espaços que os movimentos sociais vão abrindo nas lutas por seus direitos. Fala-se muito hoje em parcerias entre a sociedade, seus diversos atores e o Estado, porém as parcerias que contribuirão na configuração da EJA como garantia de direitos e como dever de Estado serão aquelas que situam suas intervenções na legitimação dos direitos dos excluídos, dos setores populares; aqueles atores sociais que superarem visões assistencialistas para com esses setores populares, que os reconhecerem sujeitos coletivos de direitos, na totalidade dos direitos humanos. Criar alguns espaços para a continuidade de estudos dos jovens e adultos populares, nada ou pouco fazendo por mudar as estruturas que os excluem do trabalho, da vida, da moradia, de sua memória, cultura e identidade coletiva não configurará a EJA no campo dos direitos. As experiências mais determinantes na história de EJA foram aquelas vinculadas aos movimentos sociais tão determinantes do avanço da legitimidade dos direitos.

Esses avanços pressionam pelo reconhecimento da infância, dos portadores de necessidades, dos trabalhadores, dos jovens - adultos como coletivos de direitos e

não de favores e suplências. Assumir essas pressões coletivas implicará assumir outra configuração pública para a educação infantil, educação especial, educação profissionalizante e, também, educação de jovens e adultos. É extremamente significativo que seja nos movimentos sociais em suas ações coletivas que encontraremos propostas mais corajosas de EJA. Propostas mais próximas da especificidade das vivências dos jovens -adultos populares. Propostas que vêem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas, em movimento.

Os movimentos sociais nos chamam a atenção para outro ponto: que as trajetórias desses jovens - adultos são trajetórias de coletivos. Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmções genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem de ser equacionada. Conseqüentemente tem de ir além das formas genéricas de tentar garantir direitos para todos. Trata - se de direitos negados historicamente.

Os jovens - adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. As trajetórias humanas e escolares desses jovens -adultos merecem ser lidas

nessa perspectiva. Assumida esta menção: direito negado historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente terá de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dúvida histórica de coletivos sociais concretos.

Aprendendo com a História da Educação de Jovens -Adultos

Estamos defendendo que a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento da especificidade dos jovens -adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia... Virá do reconhecimento de sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares. Entretanto virá, também, de um olhar atento à própria história da educação de jovens e adultos.

A questão passa a ser como ver essa longa, tensa e rica história. Um olhar apressado sobre essa história tende a ver apenas na EJA um campo indefinido, descoberto ou aberto a todo tipo de propostas, de intervenções as mais desconstruídas, predominando um trato na base de companhias e experimentações conjunturais. Porém essa leitura é parcial apesar de ter sido a que se impôs no imaginário da formulação de políticas, da didática, da organização escolar e até do recontar de nossa história da educação.

Podemos aproximar-nos com outro olhar e ver uma riqueza nesse caráter aberto e nessa diversidade de atores e de intervenções. De fato, a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas... Essa diversidade do trato da educação de jovens e adultos pode

ser vista como uma herança negativa. Porém, pode ser vista também como riqueza. Pode refletir a pluralidade de instituições da sociedade, de compromissos e de motivações tanto políticas como pedagógicas. É significativo que todos os movimentos sociais, revolucionários, democráticos e progressistas incorporem em seus programas a educação do povo, a erradicação do analfabetismo, a conscientização politização dos jovens e adultos. A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo.

Por outro lado, essa diversidade fez com que os movimentos pedagógicos progressistas penetrassem na EJA com maior facilidade do que no fechado sistema escolar. O caráter aberto e diverso permitia que as teorias e propostas progressistas em educação encontrassem maior facilidade e menor resistência para serem aceitas do que nas outras modalidades do ensino. Nestas modalidades, deram-se inovações didáticas e curriculares, de ensino e aprendizagem. Entretanto, pouca abertura houve a inovações nas concepções educativas, nas matrizes formadoras do ser humano. A EJA, por ter sido sempre um campo menos de "ensino" e mais de formação-educação, esteve sempre mais aberta a inovações vindas da renovação das teorias da formação, socialização, a culturação, politização, conscientização...

Essa riqueza que acompanhou a história da EJA, exatamente porque marcada pela diversidade, mereceria pesquisas atentas na área da história da educação e dos movimentos e teorias de renovação pedagógica. Possivelmente pesquisas cuidadosas revelem uma imagem da EJA mais rica como campo de inovação educativa do que a imagem apressada de um campo apenas de campanhas e de improvisação.

Um dado pode ser revelador na história da América Latina: o Movimento de Educação

Popular, hoje reconhecido como inovador da teoria educativa, encontrou na Educação de Jovens e Adultos um campo mais aberto do que na instituição escolar. Recentemente muitos dos ideais educativos da Educação Popular vêm marcando propostas educativas dos sistemas escolares. Mais particularmente vêm marcando as propostas educativas dos movimentos populares. A abertura e a diversidade na educação de jovens -adultos podem ter sido características propícias à criatividade e à inovação de práticas e teorias pedagógicas. A imagem da EJA tem de ser reconstruída com olhares menos negativos. Sobretudo tem de ser reconstruída pesquisando com um olhar não "escolarizado" ou onde não se compare a EJA com o suposto modelo ideal de escolarização que temos.

Ainda é dominante a visão de que a forma de educação escolar formal que se consolidou nos últimos séculos, com sua rigidez, hierarquias, disciplinas e grades, é a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento; conseqüentemente, qualquer outra forma de organização será vista como indefinida, não-formal, conseqüentemente será avaliada como negativa, atrasada, desprofissionalizada. Nesta dicotomia entre educação formal escolar como positiva e educação não-formal, a EJA tem sido avaliada como o atraso e a improvisação. Conseqüentemente será defendida a institucionalização da educação de jovens e adulto nos molde e modalidades organizativas do ensino fundamental e médio, com sua rigidez, grades e disciplinas, cargas horárias, freqüências, hierarquias e avaliações. Vive-nos um momento em que a configuração da EJA é vista como deixar de ser educação não-formal para entrar na formalidade escolar. Somente assim os direitos dos jovens e adultos à educação seriam levados a sério.

A longa história da EJA mostra inúmeros educadores e instituições, inúmeras práticas e teorias pedagógicas sérias que vêm resistindo a esse olhar polarizado. Sem superar essa polarização dificilmente reconstruiremos a história de nossa educação e será difícil a configuração da EJA como campo de direitos e como política pública de Estado.

Sem dúvida que também será urgente pesquisar os riscos dessas características da EJA, indefinição e diversidade. Riscos de imprecisão, desprofissionalização, isolamento de agentes e frentes, amadorismo, descontinuidade etc. Esses riscos ou limites têm sido mais destacados na história da educação de jovens -adultos do que as riquezas a que nos referimos antes. Daí a imagem tão negativa da EJA que se passa na formulação de políticas e normas. Uma visão mais equilibrada, menos parcial ajudará na sua configuração. Inclusive ajudará a superar os limites e a articular essa fecunda riqueza que foi possível pela diversidade que caracteriza esse campo da educação. Urge produzir pesquisas históricas que reconstruam a imagem real da educação de jovens e adultos e superem a imagem bastante preconceituosa que ainda é dominante. Se partirmos dessa imagem não conseguiremos configurar um campo do direito à educação de milhões de jovens e adultos populares.

Frente a essa ênfase na indefinição e imprevisão, na diversidade de atores, tempos, propostas e intervenções, poderíamos enfatizar o que, nessa modalidade de educação, foi sempre uma constante: a vulnerabilidade dos jovens e adultos com que EJA, nessa diversidade, vem trabalhando. Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções. Mais ainda, essas características históricas tidas como negativas na história dá EJA somente se explicam pelas constâncias perversas a que continuam submetidos os coletivos sociais, raciais, culturais com que a EJA vem trabalhando. É a persistente realidade brutal a que continuam submetidos esses coletivos que torna persistentes as características tidas como negativas na EJA: indefinição, descompromisso público, improvisação. Um olhar mais atento às continuidades e constâncias dos jovens e adultos poderá

redefinir a visão apressada e despectiva com que se narra a história de sua educação.

Continuo defendendo que estamos em um momento muito delicado para a EJA: ou diluí-la nas modalidades escolarizadas de ensino fundamental e médio vistas como a forma ideal, ou configurá-la como um campo específico do direito à educação e à formação de coletivos marcados por constantes sociais. Defendo esta segunda alternativa, ainda que mais complexa e desafiante para a pesquisa, a teorização e a formulação de políticas e de normas. Considero que estamos em um tempo oportuno, propício para tentar essa configuração com sua especificidade. Sem dúvida que essa tarefa exige superar improvisações e amadorismos, porém exige, sobretudo, não jogar fora a rica diversidade e a abertura que caracterizam essa história: não ter esquecido a especificidade dos coletivos sociais jovens -adultos populares.

O que aprender da História da educação de Jovens – Adultos ?

Na própria história da EJA, podemos encontrar elementos para avançar nessa direção. Um dos capítulos mais marcantes nessa história, o Movimento de Educação Popular, continua apontando horizontes. Vejamos alguns traços que podem ajudar na configuração da especificidade desse campo educativo:

Primeiro: Partir de uma visão realista dos jovens - adultos. O Movimento de Educação Popular foi até acusado de dar demasiada centralidade às trajetórias humanas dos educandos em suas concepções e propostas de EJA. Seria melhor reconhecer que, em sua visão, não cabia qualquer simplificação das trajetórias dos setores populares. Nem sequer uma visão simplificada de suas trajetórias escolares. Muitos educadores da EJA, sensíveis aos educandos populares, sabem que esses jovens - adultos se debatem com uma sensação de caminhos cortados. Em cada encruzilhada ou chegada, pode estar a frustração e a pergunta inevitável: cheguei ao final do caminho? O que se abre a minha frente? O abismo, a outra margem, a borda? E depois dela? O vazio? Tentar de novo a escola pode significar que esperam ainda transpor essa

borda e poderão mover-se em outros territórios. Porém, voltando à escola, nem todos experimentarão a sensação de que suas escolhas se tornarão mais facilitadas. Nem com a volta ao estudo suas trajetórias se tomarão planas. A história da educação de jovens -adultos- Miguel Gonzáles Arroyo EJA, apesar de seus limites, não perdeu a sensibilidade para os limites que a sociedade impõe aos oprimidos.

Segundo: O Movimento de Educação Popular nos legou uma leitura positiva do saber popular. Os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados. Uma proposta pedagógica de EJA deverá dialogar com esses saberes.

É significativo que uma das ênfases da Educação Popular e de Paulo Freire é no caráter dialógico de toda relação pedagógica. Falam, sobretudo de suas experiências na educação de jovens e adultos populares. Reconheciam que estes carregam para a relação pedagógica saberes, conhecimentos, escolhas, experiências de opressão e de libertação. Carregam questões diferentes daquelas que a escola maneja. Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como um diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências essa deferência deverá ter um significado educativo especial..

A possibilidade de diálogo será mais fácil entre mestres/adultos e educandos jovens - adultos. As questões vivenciadas serão mais próximas e que os mestres não deixarão nenhuma questão daqueles sem resposta. Mas a proximidade da idade não transpõe todas as distâncias sociais, raciais e culturais.

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se paut

pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade. A história da EJA se debateu sempre com essas delicadas relações e diálogos entre reconhecer o saber popular como parte do saber socialmente produzido e a garantia do direito ao conhecimento; entre reconhecer os processos populares de produção e apreensão do conhecimento como parte dos processos humanos de conhecimento e a garantia do direito à ciência e à tecnologia; entre reconhecer a cultura popular como uma riqueza da cultura humana e a garantia do direito às ferramentas da cultura universal. Houve improvisações, tratos pouco sérios, porém houve também diálogos fecundos que enriqueceram o pensar e o fazer educativos. Esse diálogo é um legado que não pode ser perdido.

Terceiro: Chegamos a um ponto importante na história da EJA: ter sido um rico campo da inovação da teoria pedagógica. O Movimento de Educação Popular e Paulo Freire não se limitaram a repensar métodos de educação-alfabetização de jovens - adultos, mas recolocaram as bases e teorias da educação e da aprendizagem. EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico. O que levou a essa interrogação? Perceber a especificidade das trajetórias dos jovens - adultos.

Quando jovens e adultos educandos são populares com trajetórias humanas tão difíceis de entender, terminam interrogando a docência e a pedagogia. A pedagogia e a docência são interrogadas uma vez que, os jovens carregam trajetórias fragmentadas que se que se contrapõem a linearidade do pensar e fazer pedagógico. O sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados. Quaisquer alunos(as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada. A maior parte ou a totalidade das trajetórias

dos alunos e alunas que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade. Contrapõem-se a essa linearidade. Contestam-na. Interrogam as bases teóricas (se é que existem) dessa suposta linearidade nos processos de aprender e de desenvolvimento humano. Qualquer proposta de EJA que acredite nessa linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano nascerá fracassada, incapaz de entender seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas, negação de qualquer linearidade.

Aqui se situa um dos pontos mais tensos entre as velhas crenças da pedagogia - certas pedagogias - e a educação de jovens e adultos populares. Por aí percebemos como o Movimento de Educação Popular foi radical ao rever velhas concepções pedagógicas lineares sobre a formação humana no diálogo com a educação do povo. A EJA tem de assumir-se como um campo radical do repensar e do fazer pedagógicos. Assim foi ao longo de sua incômoda história. Se a pedagogia tem por função interpretar e intervir nos processos da formação e da aprendizagem humanas, a EJA pode ajudar a fornecer pistas para que formas não lineares, mais complexas de constituir-nos humanos venham à luz e instiguem a pedagogia a refletir sobre elas. Sobretudo quando essas formas fragmentadas, truncadas são trajetórias de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos com que a escola se defronta cotidianamente. Em vez de condenar essas trajetórias por não obedecerem a supostos processos lineares, a pedagogia e a docência terão de redefinir suas crenças sob pena de continuar excluindo milhões de seres humanos apenas por serem condenados a trajetórias tão fragmentadas e descontínuas. Aliás, não será essa não-linearidade um traço comum em toda aprendizagem humana?

Atualmente, o avanço das teorias da aprendizagem, da formação e do desenvolvimento humano está fecundando a pedagogia e nos ajuda a recolocar muitas sensibilidades aprendidas na história da EJA. Por exemplo, a centralidade das vivências, da cultura, do universo de valores, dos sistemas simbólicos dos educandos e dos

educadores nos processos de aprendizagem. Essas sensibilidades fazem parte da história da EJA. Não podem ser esquecidas nas tentativas de sua configuração. Deverão ser aprofundadas à luz de novas bases teóricas.

Quarto: Recuperando o foco na educação. Ao longo da história da EJA, o foco tem-se mantido no termo educação e não ensino. Esse uso do termo educação teria sido gratuito? As trajetórias de jovens e adultos recolocam urna questão que está na raiz da pedagogia: a educabilidade humana. As trajetórias de jovens e adultos populares estranham a docência porque não cabem nas crenças na linearidade dos processos de aprendizagem, mas também porque essas trajetórias quebram outra crença da pedagogia: a bondade, inocência, educabilidade com que tem sido imaginada a infância que a pedagogia aprendeu a acompanhar e a ensinar. Como manter essas ingênuas crenças na educabilidade espontânea humana diante de trajetórias de jovens e adultos que revelam a banalização ao mal não tanto nas suas condutas de alunos(as), mas na sociedade que os mantém nos limites das possibilidades de humanização? Essas trajetórias contestam olhares tradicionais e ingênuos sobre a educabilidade humana. Todo ser humano é mesmo educando nas condições inumanas a que é submetido? É uma das interrogações mais de raiz para a auto-imagem da pedagogia e da docência.

Na EJA, os professores intuem que ser mestres ensinantes é muito, porém exige-se mais. Essas vidas exigem respostas no plano da educação, dos valores e do sentido do bem e do mal. Da ética ou falta de ética de nossa sociedade. Não é por acaso que a letra E de EJA não é de ensino, mas de educação de jovens e adultos. Ainda bem que a LDB manteve Educação de Jovens e Adultos, talvez porque, nessas idades e nessas trajetórias populares, as grandes interrogações vinham do campo dos valores, do sentido do bem e do mal, das possibilidades e limites da humanização que tão profundamente marcam suas trajetórias.

Mais uma vez, é bom lembrar que, já nos anos 60, a Educação Popular pensou a formação do povo como educação, não apenas ensino. Como possibilidades de

humanização desumanização. Atraiu a EJA aos ideais de emancipação-libertação, igualdade, justiça, cultura, ética, valores. Ideais experimentados como aspirações na diversidade dos movimentos populares. Seria suficiente deixar que os próprios jovens -adultos nos revelem alguns dos momentos fortes de suas vidas para vermos que essas interrogações são uma constante ainda hoje. Esses jovens -adultos populares criam personagens densos, interrogantes sobre os valores, os preconceitos, as crenças, os significados da vida. Questões que levam à EJA e que interrogam os saberes escolares, as didáticas e a docência. Como ignorar essas desafiantes interrogações? Que respostas temos como profissionais do conhecimento?

Quinto: Na história da EJA, podemos encontrar uma relação tensa com os saberes escolares. Os próprios jovens - adultos levam a EJA essa tensa relação. Não pode ser ignorada. Suas trajetórias escolares truncadas e retomadas estão marcadas por reprovações e repetências indicadoras de uma tensão que vem desde a infância. Desde o pré-escolar. Seriam menos capazes para aprender os saberes escolares? São indolentes e não têm consciência de seu direito ao conhecimento ou esperam outros conhecimentos? Que conhecimento responderá a suas interrogações? Deixar-nos desafiar por suas interrogações seria uma postura própria de profissionais do conhecimento.

Na história da EJA, não faltou essa postura de escuta e interrogação diante dos saberes, valores e culturas populares. "Populismo ingênuo", alguns interpretaram. Os avanços nos estudos sobre o conhecimento e a cultura, sobre o processo civilizador deixaram mais tranqüilo o reconhecimento do saber e do conhecimento, dos valores e da cultura populares como uma produção que exige reconhecimento e trato profissional. A EJA colocou sempre à escola esta pergunta: por que o conhecimento escolar continua tão duro em relação a esse saber popular? Os jovens - adultos que carregam para a escola trajetórias tão interrogantes dos valores e dos conhecimentos estabelecidos merecem um olhar amável e reconhecidos das interrogações que a vida lhes coloca.

Para muitos professores, as interrogações que vieram das vidas dos jovens - adultos são uma nova luminosidade para rever os conhecimentos escolares. Apostam que novas formas de garantir o direito ao conhecimento são possíveis quando os educandos são jovens e adultos que, em suas trajetórias, carregam interrogações existenciais sobre a vida, o trabalho, a natureza, a ordem-desordem social, sobre sua identidade, sua cultura, sua história e sua memória, sobre a dor, o medo, o presente e o passado... Sobre a condição humana. Interrogações que estão chegando à docência, aos currículos, à pedagogia. Quando o diálogo é com percursos humanos tão trancados de jovens - adultos populares, essas interrogações podem se tomar mais prementes. Exigem resposta.

A EJA, quando tomada em sua radicalidade, sempre foi instigante para a pedagogia e a docência. Os mais de 40 anos do Movimento de Educação Popular são um testemunho eloqüente. A EJA é um campo especialmente instigante para o exercício da renovação do pensar e do fazer docente, para a revitalização do ofício de mestres. Por quê? Insisto, porque à EJA chegam interrogações mais radicais ainda do que chegam à educação infantil e fundamental. Porque milhares desses jovens - adultos passaram e passam como coletivos por vivências de opressão, exclusão e rejeição, de sobrevivência e reprovação social e escolar, vivências humanas que tocam nas grandes interrogações do conhecimento. Mas também porque esses jovens - adultos levam para a EJA experiências de escolhas no limite, escolhas de liberdade frente à droga, à violência e de opção pela dignidade, os valores, a ação cultural e até a liderança em movimentos de luta pelo teto, pela cultura, pela terra e pela identidade. Indagações que intrigaram sempre o campo da ética e da cultura.

Quando coletivos de adultos-professores se abrem a essa rica e tensa realidade dos educandos e a levam a sério, novos conteúdos, métodos, tempos, relações humanas e pedagógicas se instalam. Por aí a EJA instiga os saberes escolares, as disciplinas e os currículos. Essa é a história mais rica da EJA. Essa tem sido e pode ser sua mais séria contribuição ao movimento de

renovação curricular e de renovação do pensar e fazer docente. As ciências do ser humano foram mais audaciosas quanto mais se aproximaram das grandes interrogações da condição humana. A pedagogia e a docência não fugiram a essa regra. O que deteriorou o pensar e o fazer escolares tem sido entreter-nos com questões e saberes instrumentais apenas e com didáticas miúdas, passando distraídos pelos questionamentos radicais que os próprios educandos vivenciam e levam à escola. De maneira peculiar, levam à EJA.

Sexto: O Movimento de Educação Popular trouxe outra marca: fazer uma interpretação política das intrincadas trajetórias dos setores populares. Não aceitar qualquer interpretação despolitizada, nem sequer das truncadas trajetórias escolares, mas vê-las inteiramente atreladas às trajetórias sociais, econômicas, culturais, éticas a que nossa perversa história vem condenando os setores populares. Vê-los como oprimidos será um olhar mais politizado do que vê-los como pobres, preguiçosos ou violentos, ou como reprovados e defasados.

Essa visão politizada dos jovens e adultos populares deixou profundas marcas nas propostas pedagógicas. Deixou luminosidades que até hoje norteiam milhares de educadores(as) de jovens - adultos. Ignorar essas luminosidades e tentar despolitizar a EJA será alocá-la em lugar nenhum. Poderá significar burocratizá-la, gradeá-la e discipliná-la. Estamos hoje nessa encruzilhada.

A educação de jovens e adultos sempre trouxe uma instigação política. No conjunto dos "níveis" do sistema escolar, foi o campo mais politizado. Na década de 60, é retomada na América Latina em um momento extremamente politizado. Uma politização que não vinha apenas do ideário político das revoluções que o privilegiaram: Cuba, Nicarágua... Nem apenas dos movimentos sociais, do campo, por exemplo, ou dos partidos políticos conectados com as demandas populares. O radicalismo político vem das questões radicais e explosivas a que são submetidos os filhos dos setores populares, dos pobres, negros, oprimidos desde a infância. Quando eles e elas chegam de volta à escola, carregam essas radicais

questões acumuladas e condensadas em suas trajetórias. A radicalidade política da EJA vem de dentro, carregada pelos próprios jovens e adultos populares. Não são trajetórias lineares fáceis, de superfície, sem significados políticos. Ao contrário, são trajetórias que, desde crianças, os interrogam e interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da dor, da morte, dá luta pela terra, pela identidade e pela sua cultura, pela vida e dignidade, Trajetórias de idas e voltas, de caídas e recaídas. De escolhas sem horizontes e luminosidades para escolher. Sem alternativas de escolha.

Na história da EJA, essas vivências foram interpretadas politicamente como opressão, como negação da liberdade, como desumanização. Conseqüentemente a educação desses jovens e adultos bi assumida como um ato político como exercício de emancipação é libertação. O direito popular ao conhecimento sempre, teve na BJA um sentido político: contribuir nesses ideais de emancipação e libertação. Dar aos setores populares horizontes de humanização. Dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir. Um professor de EJA comentava: "O que mais me impressiona nesses jovens - adultos é a falta de horizontes. Estão atolados no presente, na sobrevivência mais imediata". De fato, ninguém os perguntou, nem eles e elas se atreveram a perguntar-se "o que vou ser na vida quando crescer". Mas chegaram a escolher voltar a estudar com essas idades. Mais uma escolha nada fácil. Talvez mais um engano. Ao voltar às aulas, à noite, após o trabalho, não terão recepções como quando crianças. Nem músicas, cantos, rodas, Festinhas, histórias, fantasias... O mundo encantado da infância que a escola tão bem reproduz deverá ficar distante. A EJA será mais pragmática, aprender a seco? Mais parecida com suas duras vivências de jovens - adultos? Talvez alguns coletivos de professores(as) decidam por colorido, músicas, discursos de acolhida, fantasia, sentimento. Um clima humano, como os educandos merecem exatamente porque suas vivências de jovens - adultos são duras mesmo e porque da EJA esperam alguma forma de ser mais livres em suas escolhas.

Lembro-me de uma professora que comentava em um coletivo: "Quando vejo alguns jovens e algumas jovens dormindo sob o peso do cansaço, um arrepio me percorre a espinha". Sei de professores com opções políticas que decidiram pela EJA para voltar a seus tempos de alunos do noturno. "Voltei às mesmas interrogações que eu levava para a EJA disposto a encontrar algumas respostas com esses jovens populares. No campo da EJA, há radicais opções políticas de docentes. Nem todos ignoram acolhidos emotivos. Há paixão e indignação política. Uma das marcas históricas da EJA. Os movimentos sociais sempre deram centralidade à educação dos seus militantes, jovens e adultos, e sempre contagiaram a EJA com sua paixão e indignação política. Os jovens e adultos que voltam ao estudo carregam expectativas e incertezas à flor da pele. E o clima que se respira nos cursos de EJA. Difícilmente os professores conseguem ser frios e rígidos ensinantes. Terminam contaminados pela indignação política. Muitos docentes voltam angustiados de noites de docência e convívio" com esses jovens e adultos populares. "É mais fácil dormir depois de um dia de convívio com crianças risonhas", comentava uma professora.

Essa indignação política vivenciada no convívio com jovens e adultos em situação de tanta radicalidade política levou o Movimento de Educação Popular, e Paulo Freire em particular, a ver em todo ato educativo um ato político. Uma dimensão que tanto marcou o movimento progressista de educação. A EJA dificilmente será despolitizada porque as trajetórias, interrogações, escolhas dos jovens e adultos populares continuam atreladas às gravíssimas interrogações políticas não-respondidas, antes agravadas em nossa sociedade.

Manter essas interrogações políticas nas escolas e nos cursos de formação, na pesquisa e no pensar pedagógico, na cultura e ação docentes pode ser uma aposta na EJA. Uma aposta em uma reconfiguração de um campo educativo que tem uma história tão tensa quanto densa, mas que exige ser reconhecido como um campo específico de responsabilidade pública.

A Educação de jovens e Adultos Interroga o Sistema Escolar.

A preocupação atual com a reconfiguração da educação de jovens - adultos nos leva às relações entre EJA e o sistema escolar. Essas relações foram sempre tensas ao longo da história de ambos, o que nos traz uma lição: tentar adequar a educação de jovens e adultos às modalidades de ensino de nosso sistema escolar não será fácil. Com certeza, ela estará marcada por essa tensa história que vem de longe.

Por vezes, as análises sobre essa tensa relação culpam a EJA por ter sido uma forma demasiado informal de educação. Pouco séria. A maneira de levá-la a sério será enquadrá-la na forma do ensino formal. Deixar mais definidas as normas, as exigências de frequência e de cargas horárias; definir os conteúdos a serem dados, aprendidos e avaliados; organizar esses conteúdos, assim como os tempos e o trabalho docente numa seqüenciação mais ordenada; acabar com esse trato pouco científico das lógicas da produção e apreensão dos conhecimentos ele. Enfim, fazer com que a informalidade da EJA entre na lógica da dita educação formal. Este ponto merece pesquisas e análises aprofundadas.

De fato, a história da EJA correu, em grande parte, à margem da construção do Sistema Escolar: campanhas, movimentos sociais, ONGs, igrejas, sindicatos, voluntários... Entretanto, sua análise sempre se fez em comparação com o sistema escolar formal. As conclusões foram as esperadas: a EJA vista como distante do ideal de educação prefigurado no sistema escolar. Faltam-nos pesquisas que se aproximem da história da EJA sem essas comparações e parâmetros escolares. Por aí talvez descubramos que uma das suas riquezas seja ir além dos pesados esquemas, rituais e grades do sistema escolar. Muitas das "carências" apontadas tendo como parâmetros as modalidades escolares de ensino fundamental e médio podem ser revertidas e vistas como "virtudes".

A consolidação histórica do sistema escolar representou avanços que não podem ser perdidos: a ênfase no conhecimento a ser transmitido, o ordenamento dessa transmissão, as didáticas para sua

aprendizagem, a capacitação de um corpo profissional para o ofício de ensinar, aprender etc. Entretanto esses avanços terminaram por ser estruturados em lógicas temporais e espaciais e em lógicas de organização do trabalho e dos processos de selecionar, organizar e seqüenciais o conhecimento que se tornaram um empecilho às modernas concepções do direito universal à educação. Essas lógicas da organização do sistema escolar vêm sendo revistas ultimamente e vêm sendo redefinidas para darem conta dos sujeitos reais e do direito igual de todos os coletivos sociais à educação, ao conhecimento as culturas, a tal ponto que, nas sociedades democráticas, os sistemas escolares estão sendo redefinidos e buscavam-se formas mais inclusivas, igualitárias de garantir esses direitos.

A superação de estruturas e lógicas seletivas, hierárquicas, rígidas, gradeadas e disciplinares de organizar e gerir os direitos ao conhecimento e à cultura é uma das áreas de inovações tidas como inadiáveis. Neste quadro de revisão institucional dos sistemas escolares, torna-se uma exigência buscar outros parâmetros para reconstruir a história da EJA. Se a organização dos sistemas de educação formal está sendo revista e redefinida a partir dos avanços da consciência dos direitos, a educação dos jovens - adultos tem de ser avaliada na perspectiva desses avanços.

O que estamos sugerindo é repensar os parâmetros escolares com que a história da EJA tem sido contada. Buscar parâmetros próprios específicos na diversidade de formas tentadas para garantir o direito à formação, à socialização e às aprendizagens. Nas últimas décadas, as ciências humanas vêm mostrando a diversidade de processos, de tempos e espaços, o repensar das organizações, dos conteúdos e das didáticas com que a formação e as aprendizagens humanas acontecem. Olhando nessa perspectiva, a história da EJA em sua diversidade pode nos fornecer didáticas, conteúdos, processos, tempos e espaços a serem levados em conta na empreitada que a todos nos instiga: garantir o direito à educação dos setores populares, tanto na infância e adolescência quanto na juventude e vida adulta.

Entretanto, dependendo da perspectiva com que nos aproximarmos na reconstrução da história da EJA, poderemos defender políticas e propostas diversas. Se o parâmetro é o sistema escolar, e se suas modalidades de ensino fundamental e médio são vistas como as formas ideais e únicas de garantir o direito à educação, as propostas serão no sentido de fazer da EJA uma cópia dessas modalidades. "Adaptar" conteúdos, metodologias, tempos, espaços, organização do trabalho docente e discente às formas e lógicas em que foram estruturadas essas modernidades de ensino. A proposta final será aproveitar as "brechas" do sistema de ensino, fazendo tantas contorções quantas forem necessárias para que os jovens e adultos populares encaixem suas trajetórias humanas complicadíssimas nas frestas do sistema escolar. Se suas trajetórias humanas não se encaixaram nessas brechas escolares quando crianças e adolescentes, será mais fácil quando jovens - adultos?

O que se propõe, nessa perspectiva, é que caberá aos profissionais da EJA a grande luta pela conquista do sistema escolar, pois, somente nessa forma e lógica escolar, será garantido o direito dos jovens - adultos populares ao conhecimento e às competências que a Inserção no mundo moderno exige. Essa passou a ser a proposta dos defensores do sistema escolar. Recentemente passou a ter grandes adeptos entre formuladores de políticas, conselheiros e pareceristas, formadores de professores, especialistas em financiamento e até lideranças dos sindicatos docentes. Essa esperança não está ausente nos próprios Fóruns de EJA.

Nessa perspectiva, a solução para que a conquista do sistema escolar seja uma realidade para a EJA será tomar medidas mais fortes, mais compulsórias. Por exemplo, condicionar o financiamento da EJA a sua escolarização. No dia em que os governantes se virem condicionados a receber recursos apenas pelos jovens e adultos matriculados e freqüentes nas modalidades de ensino, a EJA entrará no sistema. A defesa de que o direito à educação dos jovens e adultos seja assumido como um dever do Estado e conseqüentemente como uma política pública encontra estímulo nesta perspectiva de que, desta vez, a EJA está próxima de ser

inserida no sistema escolar. Uma esperança tentadora, porém complexa.

As reações estão se mostrando no Eneja, nos fóruns e encontros de profissionais e entidades que trabalham historicamente nesse campo tão rico e diverso. Implicaria cercar esse campo como 'responsabilidade única do Estado? Os jovens e adultos atendidos, fora dessas modalidades de ensino seriam excluídos do financiamento? Aplicaríamos a defendida rigidez de que dinheiro público é para escola pública? Confundiremos as diversas formas e instituições de educação de Jovens e adultos populares como modalidades de ensino? Perderíamos todo o acúmulo de experiências de educação em tão variados espaços não-escolares? Quais os ganhos e perdas desse encaixar a EJA nas modalidades de ensino em nome de que, desta vez, a educação de jovens - adultos seja assumida como política pública escolar?

Essas e tantas outras interrogações que perpassam os encontros e fóruns sugerem que estamos em um momento instigante que exige extrema cautela. Sobretudo há uma questão que deveria ser a primeira: quais os custos e os ganhos para os jovens e adultos populares?

Deveríamos destacar com maior cuidado as tensas relações entre suas trajetórias de vida, trabalho, sobrevivência, exclusão, vulnerabilidade social... e as trajetórias escolares nas modalidades e nas lógicas de ensino de que participaram desde crianças. As maiores parte desses jovens e adultos já tentaram articular suas trajetórias de vida com as trajetórias escolares. A maior parte com experiências frustrantes. Elas revelam a incompatibilidade entre trajetórias populares nos limites da sobrevivência e a rígida lógica em que se estrutura nosso sistema escolar. O que nos garante que essas tensas relações serão superadas se o sistema escolar continua tão apegado a suas inflexíveis lógicas?

As trajetórias de vida dos jovens e adultos não se tornaram mais fáceis; ao contrário, vêm se tomando mais imprevisíveis e incontroláveis para os próprios jovens e adultos, até para os adolescentes que são forçados a freqüentar o ensino noturno. Os índices de abandono na EJA, que tenta se escolarizar ainda que com tímidas

flexibilizações, refletem que nem com um estilo escolar mais flexível eles e elas conseguem articular suas trajetórias de vida e as trajetórias escolares. Os impasses estão postos. Como equacionar o direito à educação dos jovens e adultos populares e o dever do Estado?

O diálogo entre o sistema escolar e a EJA será possível e mutuamente respeitoso. Alguns pontos merecem destaques.

Teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. Como sugerimos antes, avançaremos se nos aproximarmos da história da EJA, reconhecendo essa história como parte da história da educação. Não negando, mas incorporando seu legado. Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vivida pelos setores populares. A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares. O Movimento de Educação Popular foi sensível a esses impasses. Eles continuam e se agudizaram. A realidade da opressão-exclusão não é menos trágica do que nos anos 60. As tentativas de garantir o direito à educação nessas perversas condições não são menos sérias nessas décadas na EJA do que no sistema escolar.

Partindo desse respeito e riqueza mútua, será fecundo o diálogo. A EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar assim como este tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens e adultos populares. O clima para esse diálogo é hoje propício. Diante da urgência de repensar as formas de organização dos tempos e espaços e das lógicas em que se articulou nosso sistema escolar, sem dúvida, um diálogo com as experiências de EJA pode ser enriquecedor para as tentativas de inovação urgente no sistema escolar, afim de torná-lo mais democrático, mais público. Nosso sistema de ensino tem de se tornar um campo de

direitos e de responsabilidade pública. Os milhões de jovens - adultos defasados são a prova de que esse sistema de ensino está distante de ser público.

Defender que os direitos dos jovens e adultos à educação sejam garantidos como direito público significa entender que suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação. Essa rigidez foi consolidada quando o sistema escolar estava distante de ter como preocupação a garantia do direito à educação dos setores populares. Para estes, essa rigidez é excludente. Nega seus direitos. Dificilmente construiremos formas públicas da garantia do direito à educação dos jovens e adultos populares sem termos coragem de rever a rigidez de nosso sistema escolar, se não investirmos em torná-lo realmente público.

A história da EJA mostra sérias tentativas de sair dessa rigidez como única forma de articular as trajetórias de vida e as trajetórias escolares dos setores populares. Reconhecer o que há de positivo nessa história será uma forma de superar preconceitos. Reconhecida essa história de compromissos com os direitos populares, será possível um diálogo promissor entre o sistema escolar e a EJA. Desse diálogo virão algumas conseqüências. Os profissionais que trabalham com Jovens e adultos deixaram de ficar à margem da formulação das políticas de educação de jovens e adultos e passaram a ocupar seu lugar trazendo a diversidade de iniciativas que se desenvolvem nas diferentes modalidades de EJA.

As diversas entidades, os fóruns deverão estar no centro da formulação de políticas públicas, oferecendo idéias, concepções pedagógicas, experiências não-formais, porém sérias de organização dos currículos, dos tempos e espaços e do trabalho de professores e alunos; apresentando aos governos propostas viáveis para a remoção dos entraves que historicamente vêm limitando o acesso e permanência dos setores populares à educação no próprio sistema escolar; mostrando aos formuladores de políticas que não é suficiente celebrar a "quase" universalização da entrada no sistema escolar enquanto esse sistema, com

sua rigidez excludente e seletiva, torna inviável a permanência dos setores mais marginalizados e penalizados da sociedade. A EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiam fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar. Cada jovem e adulto que chegam à EJA são náufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar. Um espaço será público quando adaptado às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos.

Enquanto milhões de jovens e adultos e até crianças e adolescentes não derem conta de articular suas trajetórias humanas concretas com as exigências do sistema escolar, este estará longe de ser público. A EJA, em nossa história, veio sempre encurtar essa distância entre as condições concretas de vida, de sobrevivência da infância, da adolescência, de juventude e de vida adulta e a intransigência seletiva de um sistema educacional leilão medida dos filhos desocupados e bem-cuidados. Essas formas e lógicas podem ter sido a garantia dos direitos de alguns setores sociais, porém têm sido o entrave e a negação dos direitos dos setores populares. A história vem provando que esse é o caso de nosso sistema escolar. Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distancia intransponível entre as formas de vida. a que é condicionada a infância, adolescência e a juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que voltam à EJA talvez seria uma forma do sistema escolar reconhecer essa distância intransponível. Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares.

A educação de jovens - adultos avançará na sua configuração com campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para o setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência os sistemas que pretendem garantir esses direitos têm de se adaptar à concretude social em que os diversos setores vivem suas exigências sobretudo quando se trata da infância, adolescência e juventude

populares a quem não é dado o direito de escolher suas formas de vida e de sobrevivência. Na história da EJA, encontraremos uma constante partir dessas formas de existência populares, dos limites de opressão e exclusão em que são forçados a ter de fazer suas escolhas entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência. Essa sensibilidade para essa concretude das formas de sobreviver e esses limites a suas escolhas merece ser aprendida pelo sistema escolar se pretende ser mais público. Avançando nessas direções, o diálogo entre EJA e sistema escolar poderá ser mutuamente fecundo. Um diálogo eminentemente político, guiado por opções políticas, por garantias de direitos de sujeitos concretos. Não por direitos abstratos de sujeitos abstratos.

Entretanto, a plataforma desse diálogo deverá ser os educandos. O que aproxima o ensino fundamental e médio da EJA são as trajetórias de vida dos jovens e adultos tão parecidas hoje quanto nos seus tempos de crianças e adolescentes. As diferenças estão em que, essas trajetórias foram piorando e as possibilidades de articulá-las com as trajetórias escolares foram se tornando mais difíceis. Daí que até adolescentes sejam forçados a optar por EJA. Os educandos(as) são o elo mais permanente entre o sistema escolar e a EJA. A realidade socioeconômica das crianças, jovens e adultos populares e seus traços culturais aproximam o que tem sido colocado como campos distantes. Essas aproximações, mais do que as distâncias deveriam merecer a atenção nas pesquisas e na formulação de políticas. Quando se trata de escola pública e de profissionais que trabalham com o povo, as identidades ou proximidades vão além das diferenças que tentam nos impor por ser da EJA ou do ensino fundamental.

As diferenças de modalidades no sistema escolar se tornam reduzidas diante das aproximações nas vidas de crianças, adolescentes, jovens ou adultas populares. Há sim diferenças. Enquanto a EJA avançou na compreensão dos setores populares na sua cultura, vivências, opressão e exclusão o sistema escolar teve dificuldade de avançar nessa compreensão. A tal ponto esteve, por décadas, focado nas trajetórias escolares

dos alunos, em seu sucesso e fracasso escolar, em seus problemas de aprendizagem que perdeu a sensibilidade para com as perversas formas de viver a infância, a adolescência e a juventude. A politização da educação e da categoria docente, os avanços da teoria pedagógica e da consciência dos direitos estão mudando nosso sistema escolar, inspirado em valores mais igualitários. A EJA tem muito a aprender com os valores que vêm inspirando o sistema escolar.

O diálogo e a troca das marcas de cada um podem ajudar na formulação de políticas para a garantia do direito popular à educação. A reconfiguração mais pública da EJA terá de dialogar com as tentativas de reconfiguração pública do sistema escolar. A educação sobreviveu sempre aos sistemas escolares.

Fonte: Diálogos na educação de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEXTO 07

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TRABALHADORES

GAUDÊNCIO FRIGOTTO*
MARIA CIAVATTA
MARISE RAMOS

Introdução

Um dos temas complexos e de difícil compreensão para aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, ou fazem parte dos milhões de desempregados, subempregados ou com trabalho precário, é, sem dúvida, o do trabalho como princípio educativo. Como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior para das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?

Três outros aspectos acrescem-se a essa dificuldade já enunciada por Marx, quando ele analisa a positividade do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, e negatividade enquanto trabalho alienado sob o capitalismo.

Primeiramente, o Brasil foi a última sociedade no continente a abolir a escravidão. Foram séculos de trabalho escravo, cujas marcas são ainda profundamente visíveis na sociedade. A mentalidade empresarial e das elites dominantes tem a marca cultural da relação escravocrata. O segundo aspecto é a visão moralizante do trabalho, trazida pela perspectiva de diferentes religiões. Trabalho como castigo, sofrimento e/ou remissão do pecado. Ou, ainda, trabalho como forma de disciplinar e frear as paixões, os desejos ou os vícios da "carne". Um dos critérios de contratação de trabalhadores, não raro, é a religião. Por fim, muito freqüente e a perspectiva de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo.

Sem desconhecer essas dimensões, particularmente a dimensão didático-pedagógica que o trabalho possa vir a ter, o que demarca a dimensão mais profunda da

concepção do trabalho como princípio educativo, como veremos num dos itens abaixo, é de ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, conseqüentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever).

Com efeito, ao fazer uma exegese da perspectiva de Marx sobre a relação trabalho e educação e o trabalho como princípio educativo, Manacorda (1975) mostra que estas relações não se reduzem à dimensão didático-pedagógica ou instrumental, e, mesmo que estas dimensões não sejam excluídas, não são o seu fundamento. De acordo com Marx, o trabalho transcende, de um modo necessário, toda a caracterização didático-pedagógica, seja como objetivo meramente profissional, seja como função didática, como instrumento de aquisição e comprovação das noções teóricas ou com fins morais de educação do caráter e de formação de uma atitude de respeito para com o trabalho ou para quem trabalha, para se identificar com a própria essência do homem.

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e "educativo". Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos como "mamíferos de luxo". É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la.

Na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização.

Tendo como horizonte de análise a perspectiva que acabamos de assinalar, buscamos neste texto desenvolver cinco aspectos sobre o tema, como subsídios de estudo e debate para aqueles que se dedicam ao trabalho educativo e de qualificação na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora. No primeiro aspecto, buscamos explicitar a forma que assume o trabalho sob o capitalismo e, como assinalamos acima, a dificuldade de percebermos, nestas condições, as dimensões educativas no trabalho. Em seguida, porém, no item dois, buscamos expor a compreensão ontológica ou ontocriativa do trabalho. Nesta dimensão é que se situa o núcleo central da compreensão do trabalho como princípio educativo. Por outro lado, num contexto em que se afirma o fim do trabalho, a perspectiva ontológica nos permite ver o quanto é infundada esta afirmação e como ela confunde a forma histórica do trabalho assalariado, sob o capitalismo, com toda a atividade humana.

Os outros três aspectos buscam extrair algumas conseqüências relativas aos temas mais específicos para o PROESQ (Projeto Especial de Qualificação Profissional para o Desenvolvimento de Metodologias e Tecnologias de Qualificação Social e Profissional) da CUT. Um dos pontos centrais do projeto é não desarticular a educação profissional da educação básica como direito social e subjetivo. Por isso, no item três, discutimos o trabalho como princípio educativo na integração da educação básica com a formação profissional³. A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. Tratamos deste aspecto no item quatro. Trata-se de um ponto que, especialmente no Brasil, assume uma grande importância pelo fato de que, diferente de muitos outros países, entregamos, unilateralmente, a gestão da formação profissional aos homens de negócio, ou seja, ao capital. Os embates da Constituinte de 1988 mostraram o quanto este aspecto está arraigado, já que sequer a gestão tripartite ganhou a adesão da sociedade.

Como último aspecto, trataremos dos itinerários formativos de forma indicativa por ser, entre nós, um tema cuja elaboração ainda está em processo, tanto como experiência vivida, quanto como reflexão crítica sobre suas contradições e possibilidades. Buscamos mostrar que, se de um lado, estes itinerários são necessários, os mesmos se forjam num terreno contraditório, porque é mais um aspecto da luta hegemônica entre capital e trabalho.

I. O trabalho na sociedade capitalista

Gostaríamos de iniciar esta reflexão pensando sobre nossos próprios trabalhos na vida familiar, na vida profissional, enfim, no nosso cotidiano. Pensar sobre as ações que executamos nesses trabalhos, o que pensamos e o que sentimos em relação a cada um desses trabalhos: cuidar da casa, cuidar dos filhos, da roupa, da comida; cuidar da terra, dos animais, trabalhar nas fábricas, nas minas, em informática, executar serviços administrativos, de transporte e tantos outros; preparar reuniões, escrever textos, criar místicas e tudo mais que nos cabe em diferentes situações.

Porque cada um de nós assume diferentes papéis e continua sendo o mesmo, mas, ao mesmo tempo, não sendo o mesmo à medida que essas diferentes ações são executadas; porque nos aborrecemos ou nos entusiasmos, nos embrutecemos ou nos aperfeiçoamos, aprendemos alguma coisa, temos novas idéias. Os versos de Milton Nascimento, "porque o trem da chegada é o mesmo trem da partida", certamente, sem nenhuma intenção filosófica, expressam a dialética que é um fato permanente no mundo natural e em nossas vidas. Diferente da metafísica clássica, onde o ser é concebido na sua máxima generalidade, como idéia, como "o ser é e o não ser não é", a concepção dialética, que tem por princípio o movimento de transformação de todas as coisas, afirma que "o ser é e não é ao mesmo tempo", porque se transforma. O trem da chegada é o mesmo trem da partida...

Estas breves reflexões iniciais são importantes para se pensar em que medida o trabalho é princípio educativo. Partimos da idéia de que o trabalho pode ser educativo e

pode não ser educativo, dependendo das condições em que se processa, como veremos mais adiante.

Uma outra reflexão preliminar importante é ver como o trabalho vem sendo debatido nas últimas décadas no mundo ocidental. Desde meados do decênio de 1980, a sociologia pôs em questão a centralidade da categoria trabalho para as análises sociais (OFFE, 1989). Mas esta não era apenas uma questão das ciências sociais, já no final da década, acompanhando a evidência da crise de emprego que se anunciava na Europa Ocidental e a desintegração do mundo socialista, um alto funcionário do Estado norte-americano (FUKUYAMA, 1992), proclama o "fim da história". Mais recentemente, o grupo Krisis (GRUPO, 2003) lançou um manifesto contra o "fim do trabalho".

No entanto, toda evidência do mundo vivido por nós deixa claro que a sobrevivência do ser humano depende de meios de vida obtidos mediante o trabalho ou algum tipo de ação sobre os recursos naturais, sobre o ambiente em que vivemos. Nesse intercâmbio com a natureza, o ser humano produz os bens de que necessita para viver, aperfeiçoa a si mesmo, gera conhecimentos, padrões culturais, relaciona-se com os demais e constitui a vida social.

Onde estaria o "fim do trabalho" senão na sua identificação com o emprego assalariado característico da sociedade capitalista? Sem nos alongarmos sobre a história do trabalho, sobre as formas de escravidão, de servidão e de trabalho assalariado na sociedade burguesa, queremos dizer que o trabalho como atividade fundamental da vida humana existirá enquanto existirmos. O que muda é a natureza do trabalho, as formas de trabalhar, os instrumentos de trabalho, as formas de apropriação do produto do trabalho, as relações de trabalho e de produção que se constituem de modo diverso ao longo da história da humanidade.

Quando falamos em trabalho como princípio educativo, não podemos deixar de pensar na relação do trabalho com a educação, principalmente das crianças e dos adolescentes trabalhadores, que buscam os meios de sobrevivência no trabalho precoce, mas não apenas deles, porque também o adulto se educa pelo trabalho. A primeira

pergunta que se coloca é: de que trabalho e de que trabalhador estamos falando? O que implica em pensar qual a natureza específica do trabalho nesta sociedade, a sociedade capitalista.

A questão pede também uma reflexão sobre "a perda da inocência" (IANNI, 1984). Não a inocência moral de muitos de nossos meninos e meninas de rua, mas a perda da inocência intelectual. Isto é, devemos procurar ver a realidade do trabalho posta sobre os próprios pés, e não vê-la invertida, explicada, direcionada por idéias e soluções que vêm de cabeças até bem-intencionadas, mas que não explicam todos os problemas do trabalho.

Senão, vejamos: partimos da tese de que é inocência pensar que o trabalho é sempre bom. Mas, em certas condições, ele é sempre bom. E quais são estas condições? São aquelas que estão além das aparências dos fenômenos, das relações imediatas, visíveis. Devemos buscar as bases, os fundamentos dos fenômenos que estão conduzindo, precocemente, cada vez mais crianças aos mundos do trabalho e, simultaneamente, gerando subempregados e desempregados desamparados pela sociedade e pelo Estado.

E possível identificar, pelo menos, duas vertentes contraditórias sobre o que pensamos, sentimos e vivenciamos, mesmo que inconscientemente, em relação ao trabalho, pois são concepções que fazem parte do ideário cultural de nossa sociedade. Uma dessas vertentes tem origem no pensamento religioso, segundo o qual o trabalho dignifica, valoriza e enobrece o homem, ao mesmo tempo que disciplina o corpo e eleva o espírito. De outra parte, no Brasil, temos a experiência, diríamos, recente da escravidão e da rejeição do trabalho como forma de opressão, de aviltamento, de rebaixamento social, de separação das pessoas, das raças e das classes sociais, de discriminação do trabalho manual e de preconceito racial.

Ao lado disso, temos o reconhecimento das condições de trabalho de milhões de trabalhadores, condições que são de privação na vida pessoal, na vida familiar e nas demais instâncias da vida social. São condições advindas das relações de

exploração do trabalhador, de alienação ou de expropriação de seus meios de vida, de seu salário, da terra onde vive e de suas possibilidades de conhecimento e de controle do processo do próprio trabalho.

Vemos ainda que a sociedade capitalista, em relação ao trabalho infanto-juvenil, aponta para uma dimensão importante: ela busca incorporar o trabalho humano desde a infância. E aí o trabalho se apresenta como uma dupla preocupação: como atividade propriamente produtiva e como atividade educativa.

Ocorre que isto é, por si só, nesta sociedade, uma contradição. Dado que as condições do trabalho são de exploração, em vez de ser, para a criança e o jovem, uma atividade formativa, uma relação de construção humana, fundamental, o trabalho também se torna uma forma de exploração, um flagelo de vida, uma estratégia de ampliação da mais valia.

Assim, quando se fala no trabalho como um princípio educativo, é preciso parar e se perguntar em que medida, em que situações o trabalho é educativo. O que quer dizer que não podemos pensá-lo abstratamente, "inocentemente", fora das condições de sua produção.

O que é o trabalho? O trabalho humano efetiva-se, concretiza-se, em coisas, objetos, formas, gestos, palavras, cores, sons, em realizações materiais e espirituais. O ser humano cria e recria os elementos da natureza que estão ao seu redor e lhes confere novas formas, novas cores, novos significados, novos tons, novas ondulações. De modo que o trabalho é o fundamento da produção material e espiritual do ser humano para sua sobrevivência e reprodução (IANNI, *ibid.*).

O trabalho ou as atividades a que as pessoas se dedicam são formas de satisfazer as suas necessidades que, por sua vez, são os fundamentos dos direitos estabelecidos na vida em sociedade. Que direitos são estes? São os direitos de toda pessoa e alguns especiais, das crianças e dos jovens — direitos pelos quais os trabalhadores vêm lutando duramente nos últimos séculos.

São os direitos civis ou individuais: direito à liberdade pessoal e à integridade física, à liberdade de palavra e de pensamento, direito à propriedade, ao trabalho e à justiça. São os direitos políticos, como o direito de participar do exercício do poder político como membro investido da autoridade política ou como eleitor. São os direitos sociais, como o direito ao bem estar econômico, ao trabalho, à moradia, à alimentação, ao vestuário, à saúde, à participação social e cultural, à educação e aos serviços sociais.

Ora, o que presenciamos em nossa sociedade não é o compromisso básico e fundamental com esses direitos, não é o compromisso com o homem ou com a criança. Ou, em outros termos, o sujeito das relações sociais, em uma sociedade capitalista, não é o homem ou a criança. O sujeito é o mercado, é o capital. O grande sujeito é a acumulação do capital. O que nos permite entender as condições de extrema desigualdade social e de distribuição da riqueza, com as quais convivemos secularmente no Brasil.

Como entender um quadro como este do ponto de vista da criança, do jovem e do adulto trabalhador? O capital, e o Estado associado ao capital, não vão se interessar pela criança, pela criança pobre, trabalhadora, não do ponto de vista de sua formação mais global, de sua humanização — no sentido de fazer-se homem —, mas apenas enquanto uma mercadoria especial, uma força de trabalho que tem uma especificidade.

E a criança ou o adulto que vão ter uma formação restrita, parcial, de um a dois anos de escolaridade, ou vão ser precocemente especializados dentro de uma ótica de terminalidade em instituições do tipo Sistema S e, mais recentemente, ao que parece, no programa "500 escolas na fábrica". Há, subjacente a este processo, uma visão paternalista e autoritária da disciplina pelo trabalho e o descompromisso do Estado com a criação de um espaço digno, humano, adequado à socialização da criança e do adolescente: primeiro, por meio de condições dignas de sobrevivência, de salários dignos para os trabalhadores e suas famílias; segundo, pela criação desse espaço na escola — semelhante ao que os setores

médios e altos da sociedade oferecem para seus filhos.

Porque o compromisso do capital e desta sociedade não é com o ser humano, com a criança, com o desenvolvimento da criança e de adolescentes lançados ao seu próprio destino, no trabalho precoce nas ruas ou recapturadas por uma mediação institucional, de instituições assistencialistas, "perversas", deformadas no sentido de inorgânicas do ponto de vista da mudança da situação das crianças recolhidas (salvo as honrosas exceções), e orgânicas do ponto de vista de desviar a atenção das causas da situação de privação e abandono, para concentrar-se nos seus efeitos, que são tomados como fato em si — instituições que tem sido criadas ao longo da história da sociedade brasileira, FRBEMs, cadeias, internatos corretivos, instituições caritativas diversas. E o mais dramático desse processo é que muitas destas instituições têm a função de triagem para o mercado de trabalho — o que é muito funcional, recordando a antiga idéia da "salvação" pelo trabalho (CIAVATTA FRANCO, *ibid.*). Ora, é falso - e há evidência disso – que todo trabalho dignifica.

Aqui é preciso fazer uma distinção entre o trabalho como relação criadora do homem com a natureza, o trabalho como atividade de auto-desenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida, e o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado, forma específica de produção da existência no capitalismo. Há relações de trabalho concreto que atrofiam o corpo e a mente, trabalhos que embrutecem, que aniquilam, fragmentam, parcializam o trabalhador.

As condições de produção da mercadoria envolvem a divisão e a hierarquização do trabalho dos indivíduos, que vão fazer parte de um processo de trabalho que é coletivo. A divisão do trabalho não são potência, dinamiza a capacidade produtiva, mas também limita o trabalhador a tarefas cada vez mais "parciais", mais "simples", tarefas que restringem, no trabalhador, o uso de sua sensibilidade, de sua criatividade, para executar com rigor aquilo que a máquina pede.

Na cidade, constata-se a herança do início do século passado, o taylorismo ou a divisão de tarefas e a administração científica do trabalho; e, mais tarde, a automação, a microeletrônica, a cooperação segundo o taylorismo, o modelo "flexível" de produção e de relações de trabalho. Em um caso ou em outro, o trabalhador perde a visão do todo, destina-se a cumprir tarefas coordenadas de trabalho. Na produção flexível, é estimulado a socializar seu saber sob a ideologia de terem, patrões e empregados, os mesmos interesses na produtividade e na competitividade da empresa.

Estas transformações não operam da mesma forma no campo. A agricultura agro-extensiva expulsou do campo os pequenos produtores, que tiveram sua atividade inviabilizada e vieram para as cidades; e há os que permaneceram no campo como assalariados ou em movimentos de luta pela terra, nos assentamentos e cooperativas, mas que não estão imunes a essa nova cultura do trabalho, às exigências e pressões da produção nas franjas do capitalismo.

A história da sociedade industrial é uma história de lutas dos trabalhadores contra a imposição da disciplina do trabalho, da disciplina de quartel, da organização e racionalização dos processos de trabalho até o esvaziamento completo dos interesses e motivações pessoais no ato de trabalhar. O trabalhador do campo, pela história de saber do trabalho agrícola que carrega consigo, pelo ambiente aberto, diverso da fábrica, com a visão do conjunto e do horizonte, move-se com outro ritmo de vida e de trabalho. Mas o "tempo de trabalho" como princípio quantitativo, de produção de valor, é que governa a economia como um todo, o processo de trabalho que "coisifica" o homem.

Não obstante o universo maravilhoso da ciência e da técnica no mundo hoje, não obstante toda riqueza gerada que, supõe-se, deve facilitar a sobrevivência do ser humano, temos de reconhecer que há uma extrema desigualdade na distribuição desses benefícios e, também, nas formas históricas de trabalhar, de produzir esses bens. A introdução dos avanços tecnológicos (em termos de máquinas e equipamentos, do desempenho de funções diferenciadas, do uso de sementes geneticamente modificadas

— todos frutos de relações sociais e não apenas de questões técnicas), a distribuição das tarefas, as opções sobre o tempo livre, o estudo e o lazer, trazem novas questões para a discussão dos processos humanizadores no trabalho.

No campo, pela secular opressão na apropriação e pelo uso subordinado da terra, nas minas embrutecedoras, nos lixões, nas cidades, há trabalhos que são como que alienação de vida, seja pela divisão social do trabalho (trabalho físico, manual ou intelectual, concepção e planejamento *versus* execução), seja pela desqualificação das tarefas, pela especialização, pela repetição, seja pela perda de controle do trabalhador sobre o próprio trabalho ou pela subordinação do esforço humano a serviço da acumulação do capital. Estas são formas de trabalho que se constituem num princípio educativo negativo, deformador e alienador. O que significa que o capitalismo educa para a consecução de seus fins de disciplina, subordinação, produtividade. Temos que tentar fazer uma leitura crítica das relações concretas de trabalho a que os trabalhadores, os jovens e as crianças são submetidos.

Ocorre também um fenômeno ainda insuficientemente estudado, que é o processo de circularidade entre necessidade do trabalho precoce e o desemprego, e a oferta de iniciação profissional. É possível perceber o crescimento do número de instituições assistenciais — parece que esta é a racionalidade implícita no processo — que, à vista da necessidade de um contingente cada vez maior de pessoas desocupadas ou em trabalhos ambulantes, precários, oferecem-lhes oportunidade de algum aprendizado e os responsabilizam para criar novas formas de trabalho, de empreendimentos.

O exemplo mais recente é a combinação da reestruturação produtiva, a abertura do mercado, o crescimento do desemprego e a criação do PLANFOR (Plano Nacional de Formação do Trabalhador), atual PNQ (Plano Nacional de Qualificação), como recurso de atenuação das tensões sociais decorrentes da situação de desemprego gerada pela estrutura econômica. Um primeiro momento, criou-se o mito da "empregabilidade", que seria consequência do empenho pessoal de

cada trabalhador no sentido de adquirir alguma qualificação para o trabalho. Em um momento mais recente, recomenda-se o "empreendedorismo", ou seja, a iniciativa pessoal na geração de trabalho e renda. Neste processo devastador, os movimentos sociais são recursos ativos dos trabalhadores e de suas famílias para tentar reverter essa dramática situação de milhões de pessoas no país.

Algumas perguntas devem ser feitas. No caso da infância e da juventude, é preciso saber se esses meninos e meninas de rua ou "boys de empresas" necessitam, para seu desenvolvimento, de trabalho ou de educação. Ou, em que medida a submissão precoce ao trabalho na empresa é educativa, é recurso de desenvolvimento de todas as suas potencialidades ou uma acomodação e um endurecimento precoce? É possível harmonizar as necessidades imperiosas da sobrevivência com uma boa formação "em serviço", digamos assim? É possível manter nesses trabalhos o nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, de qualidade, que exige a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador? O que ocorre no campo com o trabalho familiar, sua distribuição na vida doméstica e produtiva, é compatível com as necessidades de desenvolvimento lúdico, físico e emocional das crianças e dos adolescentes? Como conciliar essas necessidades com a sobrevivência do grupo familiar e com a cultura tradicional da "salvação" pelo trabalho?

2. O trabalho e a ontologia do ser social

No decênio de 1980, para a elaboração do texto dedicado à educação na nova Constituição, aprovada em 1988, e para a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases (Lei n° 9.394/1997), discutiu-se muito a questão da educação politécnica, da escola unitária e do trabalho como princípio educativo. Fazer a crítica da profissionalização compulsória (segundo a Lei n° 5.692/1971) e defender a introdução do trabalho na educação levava à questão de pensar o trabalho como princípio educativo. O filósofo húngaro Georg Lukács desenvolveu algumas idéias que foram particularmente úteis para essa reflexão, ao tratar da ontologia do ser social.

A questão da ontologia tem uma história antiga na metafísica clássica e está ligada à identidade do ser (o *ser* é e o *não ser* não é). Na ontologia marxiana, o termo é entendido dialeticamente, indica a objetividade dos seres que são e não são ao mesmo tempo, porque estão em permanente transformação. Somos e já não somos o que éramos há algum tempo.

A ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (1978) permite-nos pensar a questão do trabalho e suas propriedades educativas, positivas ou negativas. As questões principais que ele apresenta estão em um de seus últimos escritos, uma conferência que é uma síntese magistral de suas principais idéias.

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

É a consciência moldada por esse agir prático, teórico, poético ou político que vai impulsionar o ser humano em sua luta para modificar a natureza (ou para dominá-la, como se dizia no passado, antes que se tomasse consciência da destruição que o homem vem operando sobre o planeta). A consciência é a capacidade de representar o ser de modo ideal, de colocar finalidades às ações, de transformar perguntas em necessidades e de dar respostas a essas necessidades. Diferente dos animais que agem guiados pelo instinto, de forma quase imediata, o ser humano age por meio de mediações, de recursos materiais e espirituais que ele implementa para alcançar os fins desejados.

Nessa relação com a natureza, estabelece-se uma relação entre a satisfação das necessidades biológicas e a parcela de liberdade implícita em todos os atos humanos para satisfazê-la, porque colocam-se objetivos, finalidades alternativas a serem atingidas com a ação empreendida. O mundo da liberdade *versus* o mundo da necessidade

é uma das idéias mais fecundas do filósofo. "Toda práxis social, se considerarmos o trabalho como seu modelo, contém em si esse caráter contraditório. Por um lado a práxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, se faz algo, deve decidir se faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas [finalidades, objetivos] futuras" (LUKÁCS, *ibid.*, p. 6).

É a ampliação e a reelaboração desta liberdade, pelo aperfeiçoamento do agir humano, que vai provocar a divisão do trabalho, as formas desiguais de apropriação da riqueza social produzida. E são as apropriações ideológicas que mistificam essas ações, que constituem determinada divisão social do trabalho, gerando as classes sociais. Aí se origina a separação, a alienação dos seres humanos da produção que se torna mercadoria avaliada segundo o tempo de trabalho e seu valor de troca, a ponto de eles não se reconhecerem no produto do seu trabalho, no conhecimento produzido pelo trabalho, nas relações com os demais produtores (MARX, 1980). Perdem, assim, o conhecimento da totalidade social onde as partes ganham compreensão e significado.

As ideologias produzem as formas por meio das quais os homens se tornam conscientes dos conflitos e neles se inserem mediante a luta. São conflitos que envolvem a totalidade do ser social: a vida privada, o trabalho individual, os grandes problemas sociais, inclusive os processos revolucionários. Porque há uma discrepância entre as posições teleológicas, isto é, as finalidades postas pela consciência, e seus efeitos causais, que aumentam com o crescimento das sociedades e com a intensificação da participação social em tais sociedades. Embora os elementos subjetivos também atuem como modificadores decisivos nos processos de reprodução das sociedades, há forte expressão dos elementos e tendências materiais na produção da vida social.

Lukács sinaliza três tendências principais na sociedade capitalista. Primeiro, a diminuição do tempo socialmente necessário para a produção com o desenvolvimento das ciências e da própria produção. Aumenta o valor total da produção e diminui o valor dos

produtos singulares. Não obstante suas contradições em termos de apropriação desigual da riqueza social, esse avanço é que permite o acesso de tantos, em todo o mundo, a objeto; e serviços que seriam impensáveis há décadas (medicamentos para a cura das doenças, equipamentos microeletrônicos, comunicação à distância, etc.)

De acordo com a segunda tendência, os processos produtivos se tornam cada vez mais nitidamente sociais, diminuindo os elementos puramente naturais em favor da cultura, do social na produção e nos produtos. A globalização da produção, a forma como as empresas transitam pelo planeta, deslocando fábricas e trabalhadores, produzindo e montando componentes em diversos países, é o exemplo mais atual.

A terceira tendência é a unificação da humanidade no sentido econômico. "O desenvolvimento econômico cria ligações quantitativas e qualitativas cada vez mais intensas entre as sociedades singulares originalmente pequenas e autônomas (...)" (LUKÁCS, *ibid.*, p. 13). Em todos os campos estamos diante de transformações externas, objetivas, e de transformações internas, subjetivas, de novas formas de consciência, de compreensão e de atuação no mundo.

E essa complexidade, na particularidade das situações vividas, que nos cabe examinar na sua expressão fundante, criativa, e nas formas históricas opressoras, do trabalho, inclusive do emprego assalariado que está em queda e pode vir a desaparecer para dar lugar a outras formas de relações sociais na produção da vida. Mas, a continuar existindo o ser humano como o conhecemos hoje, não será nunca o fim do trabalho, nem o fim da história.

3. O trabalho como princípio educativo na integração da educação básica e profissional

SAVIANI (1989) afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si. Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da

educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. E um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, pp. 1-2). O conceito de politécnica ou de educação tecnológica estaria no segundo nível de compreensão do trabalho como princípio educativo: a educação básica, em suas diferentes etapas, deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva.

Para as pessoas que constroem suas trajetórias formativas em tempos lineares e considerados "regulares" — isto é, por um processo de escolarização que acompanha seu desenvolvimento etário —, a relação entre conhecimento e atividade produtiva ocorre de forma mais imediata a partir de uma determinada etapa educacional.

No caso brasileiro, isto tende a ocorrer no ensino médio por dois motivos. O primeiro, porque nesse momento, os(as) jovens estão configurando seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa (dimensões também indissociáveis). A experiência educativa, nessa etapa, então, deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que possibilitem a configuração desses horizontes. Dentre esses elementos, estão as características do mundo do trabalho, incluindo aquelas que contribuem para a realização de escolhas profissionais.

O segundo motivo pelo qual a relação entre mundo do trabalho e conhecimento tende a se aproximar mais no ensino médio é o fato de, nesta etapa, ser possível compreender o processo histórico de transformação da ciência em força produtiva por meio do desenvolvimento tecnológico. Nesse momento, então, o acesso ao conhecimento sistematizado proporciona a formação

cultural e intelectual do estudante, permitindo "a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania" (Lei nº 9.394/96, art. 36, inciso I). Mas, aqui, se pode levar também à preparação para o exercício profissional (idem, art. 36, parágrafo 2º).

No caso das pessoas jovens e adultas que não traçaram sua vida escolar com esta mesma linearidade, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma muito mais imediata e contraditória. Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer.

A vida contemporânea tem aumentado significativamente os desafios que implicam nessa relação. A reestruturação produtiva, somada às perdas dos direitos sociais, ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior "flexibilidade" para enfrentar tanto as mudanças internas ao trabalho - caracterizadas pela automação da produção e dos serviços e pelos novos paradigmas de gestão —, quanto às externas, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, etc. O conceito de educação continuada vem definir o sentido da educação de jovens e adultos frente a essa realidade: a necessidade de aprender durante toda a vida.

O problema, entretanto, está no fato de que não foi universalizada a educação básica para todos os sujeitos sociais. Assim, solicita-se às pessoas jovens e adultas com pouca escolaridade que demonstrem a capacidade de, permanentemente, "reconverterem" seus saberes profissionais, mas não se garantiu a elas a formação básica necessária que lhes permitiria o seu reconhecimento como sujeitos sociais, que de fato são, como cidadãos e trabalhadores. Se, para as pessoas de trajetória escolar considerada regular (a educação básica e a profissional, a formação para a cidadania e para o trabalho),

os conhecimentos gerais e os específicos se relacionam de maneira mediata, para aquelas pessoas jovens e adultas privadas dessa escolaridade, tudo isso se relaciona de forma muito imediata. Além disto, para essas pessoas a educação adquire um sentido instrumental, inclusive devido ao fetiche com que é tratada, ao se conferir a ela um poder sobre-real de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho. É como se expressa o mito da "empregabilidade".

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito à educação - subjetivo e inalienável — à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado. É, portanto, um desafio para a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) reconhecer o trabalho como princípio educativo, primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, na sua especificidade histórica, o que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo.

Por essa razão, um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas, não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Outro projeto, que tome o trabalho somente em sua dimensão econômica, fetichiza a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, ou seja, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

Ao analisarmos as formas históricas do trabalho, contudo, vimos que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência - portanto, como categoria ontológica da práxis humana —, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto, como categoria econômica da práxis produtiva.

Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto, implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação, situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, nas quais o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p.8).

Analisando-se a legislação educacional brasileira em face dessa natureza dialética do trabalho, observamos que, a partir da LDB, o trabalho é tomado como princípio educativo da educação básica nos sentidos expostos por Saviani. Aproximando-se da idéia defendida pelos teóricos da politecnicidade, o trabalho aparece, no ensino fundamental, de forma implícita, isto é em função da incorporação de exigências mais genéricas da vida em sociedade, enquanto que, no ensino médio, os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho devem ser explicitados.

Entretanto, a apropriação desse princípio sob a ética do capital é demonstrada quando a função da preparação básica para o trabalho é também justificada pelo fato de "nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável [supõe] desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho.

Assim, diante da instabilidade social contemporânea, a cidadania não é um valor universal, mas uma cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos.

4. Trabalho, ciência e cultura: explicitando os conceitos estruturantes da educação integral dos trabalhadores

Partimos do conceito de trabalho como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana. A dimensão ontológica de auto-mediação do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

MARX (1978) concebe o homem como um *ente-espécie* não apenas no sentido de que ele faz da comunidade o seu objeto, mas no sentido de tratar a si mesmo como a espécie vivente, atual, como um ser universal e, conseqüentemente, livre. Sua base de vida física é a natureza — seu corpo inorgânico. O homem interage conscientemente com ela por ser seu meio direto de vida, fazendo-o pelo trabalho, instrumento material de sua atividade vital. Portanto, a natureza fornece os meios materiais a que o trabalho pode aplicar-se e também os meios de subsistência física do trabalhador. Porém, a intervenção do homem sobre a natureza, por meio de seu trabalho, implica torná-la não mais o meio externo para a existência do trabalho, pois o próprio produto do trabalho passa a ser esse meio material.

O caráter teleológico (a definição de finalidades) da intervenção humana sobre o meio material diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, o que lhe confere liberdade e universalidade.

Desta forma, produz conhecimento que, sistematizado sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência. Já a questão cultural, como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade, foi amplamente discutida por Gramsci (1991), principalmente no plano da luta hegemônica e como expressão da organização político - econômica desta sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social. Por essa

perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais amplo possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada.

Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social.

Apresentados esses pressupostos, compreendemos que um projeto de educação integral dos trabalhadores, que não elide as singularidades dos grupos sociais mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação enquanto prática social. Para trabalhadores jovens e adultos, além do sentido ontológico do trabalho, toma especial importância o seu sentido histórico, posto que, para eles, a explicitação do modo como o saber científico se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva, é o meio pelo qual podem compreender os fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos de sua atividade produtiva e de sua condição de trabalhador explorado em suas potencialidades.

Na base da construção de um projeto unitário de educação integral dos trabalhadores que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido (LUKACS, *ibid.*):

a) *ontológico*, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;

b) *histórico*, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e prática produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produz novos conhecimentos. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a

compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, e princípio e organiza a base unitária do ensino médio.

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na educação básica na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, enquanto também organiza a base unitária de conhecimentos gerais que compõem uma proposta curricular, fundamenta e justifica a formação específica para o trabalho produtivo.

A essa concepção de trabalho associa-se a concepção de ciência: conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. A formação profissional, por sua vez, é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos.

Por fim, a concepção de cultura que embasa a síntese entre formação geral e formação específica a compreende como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. Esta é a base do historicismo como método (GRAMSCI, *ibid.*), que ajuda a superar o enciclopedismo — quando conceitos históricos são transformados em dogmas — e o espontaneísmo, forma acrítica de

apropriação dos fenômenos, que não ultrapassa o senso comum.

A experiência do trabalho duro e precário é parte da vida cotidiana dos jovens e adultos aos quais a sociedade brasileira negou a escolaridade ou apenas a concedeu por alguns anos. Da mesma forma, a cultura, como expressão da atividade humana que produz bens materiais e simbólicos, forja-se dentro dos limites do imperativo da necessidade. O conhecimento, por sua vez, é apropriado da tradição e da experiência como resposta a necessidades concretas. A articulação entre trabalho, cultura e conhecimento fornece ao educador de jovens e adultos uma rica materialidade como ponto de partida de um método ativo para construir e ampliar o saber.

Nesta relação, um dos primeiros aspectos que os educadores necessitam enfrentar é o de ajudar os jovens adultos trabalhadores a desconstruir a ideologia que apresenta a escola como uma espécie de "galinha dos ovos de ouro", responsável pela correção das mazelas da sociedade ou garantia para o trabalho e a ascensão social.

Não é que a escolaridade e a educação não sejam importantes para todas as dimensões de vida, inclusive para o mundo do trabalho. A distorção consiste, como mostra BÍLLUZO (2001), no fato de passar a idéia de que os pobres são pobres porque não têm boa escolaridade, quando, ao contrário, eles têm uma precária escolaridade exatamente porque são pobres. Da mesma forma, induz-se à idéia de que ter ou não ter emprego ou um bom emprego depende exclusivamente da escolaridade, mascarando, portanto, as relações sociais geradoras do desemprego estrutural, do subemprego, das atividades precarizadas e da desregulamentação das relações de trabalho.

E neste contexto que a pedagogia das competências e da empregabilidade expressa, no plano cultural, a ideologia do *capitalismo flexível*, nova forma de intensificar a exploração do trabalho e de "corrosão do caráter" dentro do lema de que "não há longo prazo" (SENNETT, 1999), uma ideologia que aumenta sua eficácia na medida em que efetiva a interiorização ou subjetivação de que o problema depende de cada um e não da estrutura social, das

relações de poder. Trata-se de adquirir o "pacote" de competências que o mercado reconhece como adequadas ao "novo cidadão produtivo". Por isso, o credo ideológico reitera que "a empregabilidade é como a segurança agora se chama"³. Uma concepção, portanto, colonizadora, que restringe a responsabilidade do indivíduo "ao trabalho bem-feito, que careça de visões globais e de sentido crítico" e que se convença de que a atividade política "não é ofício de todos os cidadãos, mas dos especialistas" (Paris, 2002, p.240).

Um processo educativo emancipatório será aquele que permita ao jovem e ao adulto compreenderem, partindo da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a dimensão ontocriativa do trabalho. Trata-se de entender que, diferente do animal que vem regulado e programado por sua natureza — e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio —, os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente do trabalho*, pela cultura e pela linguagem, a sua própria existência.

Sob esta concepção ontocriativa, o trabalho é entendido como um processo que permeia todas as esferas da vida humana e constitui a sua especificidade. Por isso mesmo, não se reduz à atividade laborativa ou emprego. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica dos seres humanos. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva.

Na mesma compreensão da concepção ontocriativa de trabalho também está implícito o sentido de propriedade — intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, para poder manter a vida humana. Propriedade, no seu sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar a natureza pelo trabalho — mediado pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia — para produzir e reproduzir a sua existência em todas as dimensões acima assinaladas.

A partir desta constatação elementar, percebe-se a centralidade do trabalho como

práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades.

Nesta concepção de trabalho, o mesmo se constitui em direito e dever, e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como *principia educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando e, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci, *mamíferos de luxo*.

O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade.

Educar adolescentes, jovens e adultos para uma leitura crítica do mundo e para construir a sua emancipação implica, concretamente, que o processo educativo os ajude a entender e responder, desde suas condições de vida, às seguintes questões, entre outras: qual a especificidade que assume o trabalho humano, a propriedade e a tecnologia em nossa sociedade e o que nos trouxe até a crise estrutural do emprego? Quais os cenários atuais do mundo do emprego e do desemprego e que novas formas de trabalho emergem, e quais o seus sentidos? Que relações podem ser construídas entre o processo de alfabetização, elevação da escolaridade básica, formação técnico-profissional e o trabalho?

Há um acúmulo de experiências de educação de trabalhadores jovens e adultos que, partindo da sua realidade de trabalhadores, de sua cultura e dos seus conhecimentos e saberes, permite que percebam que a

travessia para relações sociais justas e igualitárias implica, ao mesmo tempo: lutar por mudanças das estruturas que produzem a desigualdade; adoção emergencial de políticas públicas distributivas; e, sobretudo, de políticas públicas emancipatórias, com um projeto de desenvolvimento nacional popular que articule elevação da escolaridade, formação profissional de técnica e a geração de emprego e renda.

O processo educativo que viabiliza a construção de saberes começa na sociedade e acaba na sociedade, mas tem na escola uma mediação imprescindível. Na educação integral dos trabalhadores integram-se objetivos e métodos da formação geral e da formação específica em um projeto unitário. Neste, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo — condensando em si as concepções de conhecimento, ciência e cultura —, também se constitui como contexto, definido pelo conjunto de ocupações que configuram a realidade produtiva enfrentada pelos trabalhadores.

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo: a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas, e a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e para a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

Com isto, queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci (ibid.), essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *termos* tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

5. A relação trabalho e educação como luta de hegemonia

CUNHA (2001) considera que os efeitos da mudança dos processos de trabalho nos processos de educação profissional ocorrem numa escala de tempo de *longa duração*. A mais notável teria sido a passagem do artesanato para a manufatura, que determinou o fim da necessidade do processo de aprendizagem típico do artesanato, no qual o menor aprendiz ajudava o mestre durante vários anos, dominando aos poucos as técnicas do ofício, os instrumentos e as matérias-primas. Com a divisão técnica do trabalho, as tarefas de cada trabalhador podiam ser aprendidas em pouco tempo, de tal modo que a manufatura prescindiu desse aparato educacional. O barateamento da força de trabalho era produzido pela existência de uma grande reserva de trabalhadores dispostos ao trabalho assalariado, mas isso só era possível porque eles eram cambiáveis; o que era resultado, por sua vez, do rápido e fácil aprendizado das tarefas parceladas.

No entanto, no processo de industrialização, conviveram elementos da aprendizagem artesanal com outros, próprios da manufatura. A fragmentação das tarefas, a especialização crescente e a relativa desqualificação individual compõem-se com a aprendizagem de ofícios definidos de modo abrangente. É na vigência do modelo taylorista / fordista de regulação do mundo do trabalho e no contexto da busca de explicações para as profundas desigualdades econômico - sociais entre nações e intranações que os processos de aprendizagem escolar passam a receber uma explícita e enfática função econômica. A formação de determinados valores e atitudes e o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos passam a fazer parte de uma função geral de produção e de desenvolvimento econômico - social. Num primeiro momento, com uma ênfase psicossocial, no bojo das teorias da modernização (traços culturais, psicossociais, etc.), que definem atitudes tradicionais ou modernas associadas ao desenvolvimento ou subdesenvolvimento econômico-social. Posteriormente, a partir de 1950, vai se construir uma categoria econômica específica, *capital humano*, que explicita o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho.

A relação entre aprendizagem escolar e processo produtivo sintetiza-se, na perspectiva do capital humano, na questão: o que se aprende na escola e o que é funcional ao mundo do trabalho e da produção? Os economistas, gestores, tecnocratas e planejadores vão dar mais ênfase aos aspectos de habilidades e dimensões cognitivas, e os sociólogos e psicólogos às atitudes, valores, símbolos, etc. Inúmeras são as "receitas" que vão tentar explicitar a função adequada na relação trabalho, processo produtivo e educação: o quê e o quanto de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes são funcionais à produção. Ao final da década de 1940, definia-se que a aprendizagem que produzia a "função de eficiência do trabalho" envolvia o desenvolvimento de habilidades manuais, conhecimentos tecnológicos outros conhecimentos técnicos específicos relacionados com o trabalho, senso de julgamento e avaliação e atitudes positivas relacionadas com a moral. Trata-se de uma perspectiva pragmática, tecnicista, que se desenvolve, sobretudo, nos Estados Unidos, e se alastra por meio dos organismos internacionais.

Parece-nos importante realçar que, sob a perspectiva acima traçada, no contexto de uma base tecnológica centrada na eletromecânica, em grandes fábricas, no trabalho parcelado e na produção de massa, buscou-se conformar o sistema educacional, de sorte que os trabalhadores fossem moldados, tanto em termos de conhecimentos como de atitudes, para a estrita função do posto de trabalho e de tarefas específicas. Mesmo a educação básica vem demarcada sob a idéia de treinamento e de adestramento.

O modo taylorista / fordista de regulação social e, especificamente, do processo de produção e de trabalho, atinge seu ápice na década de 1960, no contexto dos processos de globalização dos mercados e da reestruturação produtiva motivada pela incorporação de uma nova base científico-técnica no processo produtivo, como assinalamos anteriormente. Neste contexto, a instituição escola entra em crise. A crise é mais quando esta instituição se encontra, como no caso do Brasil, num atraso histórico monumental. Enquanto países como Alemanha, França, Espanha e outros situam

a escolaridade básica obrigatória entre dez, e 16 anos, nós ainda estamos discutindo ao redor de cinco e oito anos, sem termos ainda construído um sistema público efetivo de educação.

Diante desses fatos, a análise de (CUNHA (ibid) sobre o desenvolvimento da relação trabalho e educação no tempo de curta duração conclui serem menos as mudanças no trabalho e mais as que ocorrem nas idéias sobre o trabalho que exercem um efeito específico sobre os processos de educação profissional. Seria, então, de maior relevância estudar as mudanças nas idéias sobre o trabalho para, nessa escala de tempo, entendermos as transformações das políticas de educação profissional numa sociedade determinada.

Tendo por base Braudel, entendemos que o tempo de curta duração em nosso país é o tempo da formação da sociedade capitalista desde seus primórdios.

Sob essa perspectiva, a questão que se coloca hoje em relação à escola básica e à formação técnico-profissional, no Brasil, é : que traços culturais, que atitudes, que valores, que habilidades e que "competências" e que tipo de conhecimentos devem desenvolver o ambiente escolar para formar pessoas tecnicamente capazes de dominar a nova base científico - técnica do processo produtivo?

As "novas" noções abundantemente usadas na literatura, como sociedade do conhecimento, polivalência, policognição, multiabilitação, formação abstrata, formação flexível, requalificação, competências, empregabilidade e os traços culturais, valores e atitudes de integração, de cooperação, empatia, criatividade, liderança, capacidade de decisão, responsabilidade e capacidade de trabalhar em equipe, ganham compreensão dentro da materialidade histórica dos processos acima assinalados de globalização dos mercados e de uma nova base científico -técnica.

A reiteração de uma história de *permanente exceção* e da promessa da terra prometida no campo da educação básica e da formação técnico-profissional explicita-se de forma mais clara quando tomamos, numa perspectiva histórica, aquilo que José

RODRIGUES (1998) denomina como reiterados *telos* construídos pelo pensamento pedagógico dos empresários industriais.

O *telos* expressa-se por um mecanismo discursivo que constrói um ideário particular dos interesses dos empresários e é colocado como necessário, irreversível e imperativo para o conjunto da sociedade para um projeto de futuro. Trata-se de um projeto que transcende os limites da produção e apresenta-se, em termos gramscianos, numa direção moral, cultural e ideológica para a sociedade. Corroborando a literatura no campo da sociologia, economia e educação, Rodrigues identifica três momentos marcantes que configuram três *telos* a partir da década de 1940.

Primeiramente, entre os decênios de 1940 e 1960, demarcou-se o *telos* da modernização e da industrialização. É neste contexto que se cria o Sistema de Escolas Técnicas Federais em nível de ensino médio e o Sistema SENAI e SENAC no âmbito da formação e qualificação profissional. O primeiro, vinculado ao Estado, mas com uma ligação político-pedagógica com o sistema produtivo. Deste sistema, supostamente sairiam os técnicos de nível intermediário.

O segundo, diretamente vinculado ao controle dos empresários industriais e comerciais, sem a participação do Estado e dos trabalhadores. A este sistema caberia formar, técnica e ideologicamente, "pelas mãos, a cabeça dos trabalhadores" (FRIGOTTO, 1984). A educação é, particularmente, a formação profissional estão diretamente associadas, como condição da modernização e industrialização.

A partir do golpe civil-militar de 1964, o novo *telos*, o do desenvolvimento. A promessa deste novo *telos* não era a simples industrialização e modernização, mas a passagem de país subdesenvolvido, ou em desenvolvimento, para país desenvolvido e potência. Sob este *telos* dissemina-se o economicismo na educação, sintetizado na teoria do capital humano. Duas reformas educacionais —reforma universitária de 1968 e reforma do ensino fundamental médio (lei 5692/71) — estruturam o ajuste dos sistemas educacionais e de formação técnico-profissional ao *telos*. Como uma espécie de simulacro ou farsa da educação de jovens e adultos, na perspectiva da pedagogia do

oprimido de Paulo Freire, criou-se o MOBRAF. É neste período que se cria o Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMOI), cujo tempo previsto de duração é de dez meses, e acaba durando vinte anos.

O debate, particularmente a partir do decênio de 1980, no plano econômico-social, evidenciou que o tipo de investimento no capital humano das décadas anteriores não teve sucesso para nos situar no cenário do capitalismo orgânico ou para diminuir sensivelmente a relação assimétrica em que, historicamente, nos situamos. No plano social interno, tampouco a desigualdade social e a concentração de renda diminuíram, agravadas pelo recrudescimento do desemprego endêmico, estrutural. Na avaliação do historiador Éric HOBBSBAWM (1997), os anos oitenta revelam um Brasil campeão mundial de concentração de renda.

Mas a década de 80, período de transição para a redemocratização do país, que foi considerada, em termos econômicos, uma década perdida, constitui-se num período de intensas conquistas democráticas. E um contexto sem dúvida de grandes transformações e crise no cenário internacional. Paradoxalmente, em termos dos debates no âmbito social e especificamente educacional foi uma década muito rica — isso tanto no plano das concepções quanto no plano das experiências no âmbito de alguns estados e municípios. Um balanço crítico e bastante abrangente deste período é feito pelo sociólogo Luiz Antônio Cunha no livro *Educação, Estado e democracia no Brasil* (São Paulo, Editora. Cortez, EDUF e Flacso, 1991 ou 2ª ed. 1995). A idéia de escola básica, gratuita, laica e universal, envolvendo o ensino fundamental e médio, tomou força.

Chegamos aos anos 90 e estamos diante de um novo *telos* — o da globalização, da reestruturação produtiva e da competitividade. Uma vez mais se afirma que a inserção de nossos países na globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica e de formação profissional, qualificação e requalificação. Todavia, não se trata de qualquer educação básica ou formação. Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam competências e

habilidades no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo capacidades para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade, elementos não mais da aquisição do emprego e qualificação profissional, mas elementos da empregabilidade. Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo e, portanto, os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país.

As transformações que ocorrem a partir de meados do século XX, que combinam reestruturação produtiva com desregulamentação das relações de trabalho, têm, na "flexibilização" do trabalho, uma dimensão tanto cínica quanto perversa que, contraditoriamente, aponta para a necessidade de ampliação da escolaridade e de requalificação dos trabalhadores.

A flexibilização interna da produção é caracterizada por alterações nos padrões tayloristas-fordistas de produção, cujos exemplos são a integração de tarefas e do trabalho em equipe e a operação automatizada da produção que, por suposto, requereria dos trabalhadores maior polivalência, capacidade de trabalhar em equipe, criatividade, pensamento abstrato, etc. Esse tipo de flexibilidade apontaria para o requerimento de competências genéricas juntamente com as específicas, a serem renovadas permanentemente.

A flexibilização externa à produção, por sua vez, tem no desemprego, no trabalho informal e na precarização das relações de trabalho sua maior expressão. Na verdade, indica, cinicamente, a necessidade de os trabalhadores estarem permanentemente preparados para as fases de emprego e de desemprego; para instituir e gerir seu próprio negócio; ou, ainda, para o trabalho temporário e precário. Se aspectos da personalidade do trabalhador são valorizados quando inseridos num processo produtivo, dadas as políticas de identificação com a missão e com a imagem da empresa, o enfrentamento do desemprego também demandaria um novo tipo de trabalhador, uma nova cultura, já que a promessa de integração social via emprego está dissolvida.

Vários estudos já demonstraram que a complexificação da base técnica da produção, de caráter informacional e digital molecular, não passam a requerer dos trabalhadores, necessariamente, ampliação de seus conhecimentos técnico - científicos, dada a simplificação dos procedimentos de trabalho possibilitada por esse tipo de tecnologia. Como diz SALERNO (s/d) e ZARIFIAN (1999), o trabalhador passaria a cumprir mais a função de gestor da produção, controlando a ocorrência de eventos ou intervindo no aprimoramento do processo, do que a de executor de tarefas. A defesa pela ampliação da escolaridade do trabalhador e da sua requalificação profissional estaria ocorrendo muito mais na perspectiva de influir na sua personalidade, preparando-o ou adequando-o para enfrentar a flexibilidade do trabalho, nos dois sentidos que expusemos.

Portanto, ao analisarmos as necessidades da classe trabalhadora relativas à educação, as questões que nos devem orientar são: em que base e o que se pede como "nova" função dos processos educativos e de formação técnico-profissional associados ao mundo da produção e do trabalho hoje? E se existe uma nova função é porque, num passado remoto ou recente, existia uma função que se tornou velha, obsoleta e superada? A análise que se pretenda científica recomenda cautela na aferição do que efetivamente é novo, daquilo que é o "velho" reeditado como novo. A atenção prende-se a não confundir as dimensões da realidade aparente, campo da pseudoconcreticidade, como o real, que sempre é síntese de múltiplas mediações e determinações.

Um fato incontestável, entretanto, é que a relevância que adquire a educação básica e profissional dos trabalhadores, por motivos diferentes, tanto para o capital quanto para os trabalhadores, abre um flanco de contradições que contribuem para potencializar a elaboração e o desenvolvimento e projetos educacionais na perspectiva dos trabalhadores e não do capital. Para isto, entretanto, é preciso agir na construção de uma nova hegemonia.

A construção de hegemonia pelos trabalhadores, como foi discutida por

Gramsci (apud//SEMERARO, 1999, pp. 80-81), deve seguir um caminho diferente das formas e dos instrumentos de poder utilizados pela hegemonia burguesa, esta, para não alterar as relações de desigualdade social e de exploração econômica, estabelece uma hegemonia que, ocultando as contradições estruturais e conciliando interesses opostos, se apóia sobre um consenso manipulado e uma articulação forçada.

A hegemonia das classes trabalhadoras, ao contrário, não é o instrumento de governo de grupos dominantes que procuram o consenso e impõem a hegemonia sobre as classes subalternas, mas é uma relação pedagógica entre grupos que querem educar a si próprios para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis. No processo de formação da nova hegemonia deve ser posta, como base, a transparência, instaurando relações pedagógicas no sentido de chegar a transformações econômicas e sociais, fundamentais para a construção de uma verdadeira democracia.

No sistema hegemônico da classe trabalhadora, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos, na medida em que o desenvolvimento da economia e, portanto, a legislação, favorecem a passagem dos grupos dirigidos ao grupo dirigente, esta é a substância da concepção hegemônica de Gramsci, identificada com a efetiva democracia que promove transformações profundas na estrutura e na superestrutura, gerando a crescente socialização do poder, que se dá pela elevação das classes subalternas à condição de protagonistas responsáveis e dirigentes de sua própria história.

Com essa compreensão, concluímos que o papel de uma central sindical que organiza e mobiliza os trabalhadores para a luta por seus direitos e para a ação teórico-prática da transformação social, inclui a construção conceptual capaz de unificar culturalmente as massas para a construção de uma nova hegemonia. GRAMSCI (1991, p. 9) nos diz: "a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis". Como condição para a construção da hegemonia pelos trabalhadores, então, a escola deve ser universalizada. Mas não qualquer "tipo" de

escola ou aquela que contribui para a manutenção da hegemonia burguesa, mediante a existência de escolas "desinteressadas" para a classe dirigente, em que se difunde a "alta cultura" e das "escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados". A formação de trabalhadores dirigentes tem como princípio "a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre, de maneira equânime, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (id., *ibid.*, p. 118).

Sob esses pressupostos é preciso rejeitar a concepção fortemente disseminada nas políticas oficiais de educação profissional, especialmente as elaboradas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mas cujas regulamentações estão ainda vigentes, de que a efetividade da política de formação profissional depende de sua ligação direta com o sistema produtivo. Estudos realizados na França e diagnósticos construídos na Espanha, assim como as experiências desenvolvidas em regiões da Itália como a Emilia-Romagna e a Toscana¹⁸, indicam que as diferentes modalidades de formação profissional estreitamente dependentes do mercado de trabalho não têm resistido às mudanças impostas pela organização do trabalho, ao passo que aquelas que não se subordinaram ao mercado têm tido a capacidade de traduzir as novas demandas em sua própria lógica, fornecendo-lhe respostas gerais, integradas em um projeto social aberto ao futuro (MORAES, 2005, p. 27).

Como explica MORAES (2005), sob esse aspecto e no que diz respeito à concepção de formação profissional e de sua relação com as mudanças no mundo do trabalho, cabe enfatizar que, longe de qualquer determinismo econômico ou tecnológico, são as opções organizativas que definem a qualificação do posto de trabalho e a autonomia do trabalhador — o que tem importantes conseqüências para a adoção das políticas empresariais, de emprego e de formação. As políticas de educação e formação profissional não podem ser consideradas por mais tempo como respostas às necessidades do sistema

produtivo, como se tais necessidades fossem efeito inevitável das mudanças tecnológicas ou competência exclusiva dos empregadores. Ao contrário, devem ser vistas como *estratégias* com conseqüências no campo da produção, isto é, como opções formativas vinculadas a opções sobre o emprego e a organização de trabalho, que derivam destas e são, ao mesmo tempo, um dos instrumentos de sua materialização (ENGUIA, 1992:35 e CARMEN, artigo em elaboração).

5. Itinerários formativos: necessidade e contradição'

A classe trabalhadora brasileira é composta, na sua maioria, de pessoas com baixa escolaridade²⁰ que aprenderam um ofício na prática e/ou mediante um curso de qualificação profissional. Como dissemos anteriormente, para essas pessoas, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma muito mais imediata e contraditória. Para elas, que na maioria das vezes retornam à escola ou a um curso de qualificação motivadas pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, uma "nova" trajetória formativa não pode ser traçada linearmente por uma etapa de formação básica voltada para a compreensão geral da vida social e, depois, uma outra etapa que proporciona a instrumentalização para o exercício profissional.

Por essa razão, enquanto o princípio da integração educação básica e educação profissional tem, para jovens em idade escolar, um fundamento epistemológico, baseado na não dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos, para os adultos trabalhadores esse princípio adquire também um fundamento existencial. Somente processos formativos integrados possibilitam o resgate do direito à educação básica simultaneamente à qualificação profissional, devido às condições concretas de vida desses sujeitos, que não admitem a permanência prolongada em processos educativos formais, sem que tal experiência tenha sentido e significado face às suas necessidades subjetivas e sociais.

O fato de o trabalhador se inserir em processos formativos sazonalmente, por necessidades e motivações diferenciadas,

pode tornar necessário um sistema de formação que preveja a possibilidade de percursos educacionais também diferenciados, desde que assegurada a formação básica, integral e de qualidade. As razões acima podem conformar a condição para que os trabalhadores concluam etapas formativas que redundem em reconhecimento social na forma de títulos e diplomas.

Nisto se baseia a defesa das organizações representativas da classe trabalhadora de que a qualificação e a requalificação, além de serem integradas à educação básica, sejam organizadas na forma de cursos, etapas ou módulos que constituam itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos setores da economia, na forma de educação continuada. Ao cursar essas etapas, os trabalhadores obteriam créditos ou certificados escolares reconhecidos pelos ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, para fins tanto de prosseguimento de estudos quanto para o ingresso e progressão no sistema de empregos.

A expressão "itinerário formativo", no nível macro, refere-se à estrutura de formação escolar de cada país, com diferenças marcadas, nacionalmente, a partir da história do sistema escolar, do modo como se organizaram os sistemas de formação profissional ou o modo de acesso à profissão. As bases organizativas dos currículos, se contínuas ou modulares, definirão, em parte, os tipos de itinerários formativos que podem ser seguidos pelos estudantes, em coerência com a organização e as normas dos sistemas de ensino e de formação profissional.

O princípio da continuidade é próprio do currículo. Ele significa que a estruturação dos sistemas de ensino e a programação das atividades educacionais devem garantir o progressivo avanço do aluno no seu processo de aprendizagem e escolarização, evitando-se interrupções e repetições de conteúdos e de experiências. Significa também permitir que não haja divisões que impeçam o educando de dar continuidade a seus estudos, a cada etapa vencida, não comprometendo, assim, as perspectivas de uma formação permanente e ao longo da vida. Nesse sentido, a organização curricular

em séries, ciclos ou módulos pode e deve preservar esse princípio.

Módulos são definidos como unidades temáticas autônomas, com caráter de terminalidade, sancionáveis por exames e certificados, podendo ser acumuladas para fins de obtenção de diplomas. Podem ser previstas ou atender demandas emergentes, abranger uma única ou mais disciplinas, contar ou não com pré-requisitos. Tal organização curricular permite ao aluno imprimir ritmo e direção ao seu percurso formativo, dando-lhe alguma independência e flexibilidade para retardar, acelerar, interromper e retomar seus estudos; atende a demandas individuais e a novas exigências profissionais, facilitando a integração daqueles com defasagens e dificuldades de aprendizagem. Entretanto, o grau de liberdade dos alunos de influir nesse processo é um assunto para negociações. Sobretudo, é preciso garantir que a estruturação do currículo siga critérios psicopedagógicos. E que ela leve em conta os graus de complexidade, a seqüenciação e a complementaridade dos conteúdos, além da dinâmica dos processos de assimilação e aprendizagem, considerando, principalmente, os históricos heterogêneos dos alunos, suas experiências formativas anteriores e planos futuros para sua trajetória de estudos (MACHADO, 2005).

A principal discussão que se trava sobre esta questão, está ligada ao confronto entre os sistemas de formação mais generalistas e os sistemas profissionais que formam qualificações a serem imediatamente utilizadas em certos postos de trabalho (CRIVELLARI, s. d.). A relação linear e imediata entre a educação, especialmente a profissional, e as necessidades do mercado de trabalho, foi o principal fundamento da economia da educação da década de 1970, protagonizada pela Teoria do Capital Humano e as medidas designadas como *man power approach*. Por essas teorias, considerando-se a qualificação da força de trabalho como um fator de produtividade, a oferta de formação profissional deveria ser regulada de acordo com os postos de trabalho existentes ou projetados para o futuro, de forma a se evitar custos desnecessários com a formação quantitativa — mais trabalhadores qualificados do que postos de trabalho disponíveis ou previsíveis

— e qualitativa dos trabalhadores; neste último caso, quando a qualificação é maior do que o requerido pelo tipo de atividades características dos postos de trabalho existentes. Trata-se de estabelecer uma função de produção otimizada.

Críticas contundentes e fundamentadas a essa abordagem foram realizadas²¹, tanto pelo seu aspecto ideológico quanto por sua insuficiência empírica. Não obstante, sob a crise contemporânea do emprego e das qualificações, essa abordagem muitas vezes é resgatada para justificar políticas de formação e de requalificação mais afinadas com as configurações ocupacionais do mercado de trabalho. A revisão da classificação ocupacional, como ocorreu no Brasil em 2002, com a nova Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), tenta representar de forma mais atualizada essas configurações, para que, dentre outras razões, possam ser tomadas como referência para a formação e a certificação de trabalhadores.

A discussão sobre os itinerários formativos não escapa a essa abordagem. A lógica de organização dos itinerários formativos tem dois fundamentos. O primeiro é a previsão de que as qualificações obtidas por meio de cursos, etapas ou módulos correspondentes a ocupações de uma família ocupacional ou área profissional possam redundar numa titulação de nível superior a essas qualificações. O segundo considera que tais cursos, etapas ou módulos, nos seus respectivos níveis, correspondam a ocupações existentes no mercado de trabalho. Com isto, as experiências formativas dos trabalhadores teriam um potencial de aproveitamento, tanto para o trabalhador quanto pelo empregador, em duas direções: a) verticalmente, porque um conjunto de qualificações de níveis menores pode levar a titulações de níveis superiores; b) horizontalmente, porque a cada qualificação corresponderia uma ocupação reconhecida nas classificações ocupacionais.

Se a perspectiva de organização de itinerários formativos ascendentes, em que as formações intermediárias sejam tanto possibilitadas pela oferta de cursos quanto validadas por um sistema de certificação, constituiu-se numa oportunidade e num direito do trabalhador, não se pode cair, por

outro lado, no pressuposto de regular a oferta formativa de acordo com os postos de trabalho existentes, ao estilo do citado modelo de *man power approach*. Isto voltaria a fragmentar e a limitar a formação dos trabalhadores aos requisitos econômicos, técnicos e procedimentais da oferta de postos de trabalho, retirando-se, mais uma vez, o trabalhador de sua condição de sujeito para objetivá-lo a fator descartável da produção.

A maneira de se enfrentar essa questão relaciona-se com a concepção de qualificação que embasa os parâmetros definidores dos títulos profissionais e dos itinerários formativos. Esses parâmetros podem ser restritos às ocupações e características dos postos de trabalho, ou configurados com base numa compreensão da qualificação como unidade integrada de conhecimentos científicos e técnicos que possibilitem ao trabalhador atuar em processos produtivos complexos, com suas variações tecnológicas e procedimentais, associados a uma formação política que permita uma inserção profissional não subordinada e alienada na divisão social do trabalho. Firmando-nos pela segunda abordagem, é preciso dizer que, ao contrário, a Classificação Brasileira de Ocupações de 2002 se apóia essencialmente na primeira. Isto porque ela se organiza com base em um conjunto de ocupações desagregadas em atividades, ao invés de qualificações amplas que habilitariam ao exercício profissional diversificado numa área profissional e não a empregos típicos. Ademais, a desagregação de atividades chega a níveis tão elementares, que sua realização prescinde de um mínimo de conhecimentos, sejam básicos ou técnicos, e de elaboração intelectual²².

A análise de algumas experiências, guardadas as particularidades de cada país, podem ser úteis para se buscar avançar na segunda perspectiva, ainda que nos limites impostos pelas relações de produção baseadas na exploração da força de trabalho, típicas do sistema capitalista. Na Espanha, por exemplo, as diretrizes gerais sobre os títulos e os correspondentes conhecimentos mínimos de formação profissional possuem validade acadêmica e profissional e se referem a qualificações profissionais amplas não determinadas pela

especificidade dos postos de trabalho, ainda que habilitem ao seu exercício. Além disto, a organização de um sistema integrado de qualificação e certificação se sustenta no princípio do direito subjetivo do trabalhador de ter seus conhecimentos desenvolvidos, reconhecidos e validados socialmente²³.

Na Itália, o pressuposto de toda formação profissional é a escolaridade básica (fundamental e média), concluída por cerca de 97% dos jovens. Essa educação escolar, universalizada e de qualidade, é que dá a base de conhecimentos científicos e técnicos para uma rápida aprendizagem das mudanças em curso no mundo do trabalho. A qualificação específica para a inserção dos trabalhadores no mercado em movimento dá-se mediante uma política pública, como é o caso da Região Emilia - Romagna, com a participação direta de organismos de formação profissional, de profissionais mediadores que atuam nas diversas áreas e de técnicos das empresas. O que permite que se possa estabelecer uma relação entre a formação específica e as necessidades identificadas no mercado de trabalho. Essa formação visa atender às exigências de justiça social e às necessidades do desenvolvimento regional.

Sob esses argumentos, não é possível admitir uma política de educação de trabalhadores que limite a educação básica a cursos e exames supletivos; do mesmo modo como não se pode admitir que a educação profissional tenha por objetivo imediatamente atender às necessidades do mercado de trabalho e que isso ocorra sem qualquer correspondência com as etapas da educação básica. Essa abordagem coloca os trabalhadores como "objetos" da produção e do mercado de trabalho, contrariamente ao imperativo ético político de se resgatar a centralidade dos sujeitos no processo educativo. Sujeitos esses concretos, que têm o direito de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produzir cultura, no sentido não de se adequarem à realidade dada, mas de compreendê-la, identificar seus potenciais e transformá-la. Somente um projeto educacional com esses princípios pode estar comprometido efetivamente com a superação das desigualdades e das injustiças sociais.

Por outro lado, pelo que afirmamos logo acima, não é possível conceber uma política de educação básica e profissional para adultos e trabalhadores nos mesmos moldes da educação regular em termos de duração, tempos e espaços curriculares, conteúdos e abordagem pedagógica. Isto não significa infringir a qualidade, negligenciar conteúdos e discriminar as finalidades e os objetivos educacionais em relação àqueles que cursam a educação básica em idade considerada apropriada.

Um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores.

A organização de conteúdos, por sua vez, visa superar a fragmentação e a abstração de currículos lineares e prescritivos, possibilitando a reflexão sobre a origem social, histórica e dialética do conhecimento científico. Nessa concepção está implícito o pressuposto de que os trabalhadores jovens e adultos são sujeitos de conhecimento, para os quais a experiência formativa é um meio pelo qual seus saberes — construídos na vida cotidiana para enfrentar inúmeros desafios — são confrontados com saberes de outro tipo. Sem anular seus saberes prévios, o avanço cultural representa uma superação dialética dos primeiros e a ampliação de sua capacidade de compreender o mundo.

A materialidade do trabalho como princípio educativo nos currículos tem, nos processos de trabalho e nas tecnologias próprias de um ramo produtivo, um ponto de partida para o processo pedagógico no sentido histórico — ocupando-se de evidenciar as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de conhecimento — e dialético, porque a razão

de se estudar um processo de trabalho não está na sua estrutura formal e nos procedimentos aparentes, mas na tentativa de captar os conceitos que os fundamentam e as relações que os constituem, podendo estar em conflito ou serem questionados por outros conceitos.

Sob esse prisma, o processo de trabalho, como parte de uma realidade mais complexa, deve ser estudado em múltiplas dimensões, tais como econômica, produtiva, social, política, cultural e técnica. Os conceitos fundamentais para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento. Por esse caminho, perceber-se á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade. No currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção; nem é somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticulado da ciência básica.

Por esses aspectos, o projeto curricular é algo mais complexo do que uma proposta formalizada que explicita a organização dos saberes, valores e atitudes que se pretende disseminar no processo educativo/formativo, posto que reflete também a perspectiva epistemológica em que se embasa o projeto. Os princípios do trabalho, da ciência e da cultura como orientadores da seleção de conteúdos expressa o conhecimento como produção humana historicamente determinada e, por isto, cultural, sendo a cultura compreendida como o conjunto de normas, valores e condutas que unificam um grupo social. Evidencia-se, assim, a necessidade de confrontos dialéticos entre a cultura da classe trabalhadora e com a cultura superior, como meio de construir uma cultura unitária.

Outro aspecto importante da realidade concreta dos sujeitos adultos trabalhadores que retornam a processos formativos, sejam de educação básica, sejam de qualificação profissional, é que muitas vezes o fazem de forma fragmentada e sazonal, intercalando-se períodos formais de estudo com outros somente de trabalho, períodos de emprego

com os de desemprego. Essa realidade, que não pode ser avaliada sob princípios morais, deve ser compreendida como um produto da história de exclusão desses sujeitos. E preciso, então, que as políticas de educação dos trabalhadores não ignorem essa realidade e, ao contrário, proporcionem meios para que nenhuma dessas experiências seja perdida. Se os itinerários formativos são estruturados de modo articulado, com possibilidades de ingresso, conclusão e retorno a etapas formativas, mediante critérios de reconhecimento e validação de saberes, os adultos devem ser incentivados a construir sua formação, enfrentando as adversidades das condições concretas pelas quais produzem sua existência. Para isto, entretanto, são necessárias políticas públicas que integrem formação, certificação, orientação e inserção profissional.

É nesse contexto que é preciso considerar a importância da organização de um projeto de educação integral de trabalhadores com base em itinerários formativos, referentes às etapas que podem ser seguidas por um indivíduo no seu processo de formação profissional. Do ponto de vista das políticas de emprego, a identificação das possíveis trajetórias ocupacionais e a construção dos itinerários formativos, além de permitir melhor correspondência entre os requisitos demandados nas atividades de trabalho e os perfis construídos no processo educativo, podem possibilitar aos trabalhadores adequar, de acordo com suas possibilidades e condições, o itinerário formativo ao itinerário profissional (MORAES et al., s. d.).

A coerência e organicidade interna perseguidas no desenvolvimento da educação integral dos trabalhadores mediante itinerários formativos se opõem à justaposição de cursos específicos já existentes, transformados em módulos de grandes cursos e à oferta fragmentada e pontual de cursos básicos de qualificação profissional de curta duração, aos moldes do que ocorreu sob a égide do PLANFOR. Ao contrário, um plano de formação continuada deve se organizar em etapas seqüenciais, progressivas e flexíveis, estruturadas de forma a abarcar vários níveis de conhecimentos — dos básicos e técnicos gerais de uma área até os profissionais mais específicos, incluindo-se aí os saberes mais

abrangentes, novos conhecimentos e conceitos relevantes na atualidade, que permitam visão ampla do processo produtivo e dos avanços e conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos que possibilitem a inserção/intervenção na sociedade contemporânea. (MORAES et. al., *ibid.*).

Não se pode ignorar a existência de uma contradição de fundo na configuração de itinerários formativos. A organização da educação profissional em itinerários formativos flexíveis seria plenamente adequada para uma população que tenha a educação básica universalizada²⁴. Nesses termos, a educação de adultos e a educação profissional se fundiriam como política de educação continuada. Nem a primeira seria uma modalidade da educação básica voltada para aqueles que a ela não tiveram acesso em idade apropriada, como é o caso do Brasil, nem a segunda poderia ter uma finalidade compensatória em relação à falta da educação básica.

Não obstante, é exatamente em uma sociedade em que isto não acontece que mais se evidencia a necessidade de a educação profissional, integrada à educação básica, ser organizada em itinerários formativos para se viabilizar a educação de adultos trabalhadores por reconhecimento e superação dialética de seus saberes construídos em tantas outras experiências diferentes da escolar. Reconhecendo-se essa contradição como própria de uma realidade de exclusão, admiti-la só faz sentido mediante o compromisso ético-político com a travessia em direção a um tipo de sociedade não excludente. Ignorar essa necessidade levaria a ignorar os próprios adultos trabalhadores como sujeitos de conhecimento ou a reificar as alternativas até agora existentes (cursos supletivos e cursos básicos de qualificação profissional de curta duração) como as únicas possíveis. Seria, então, cristalizar a exclusão.

Por este compromisso, é preciso, ainda, a partir de uma perspectiva político-pedagógica, atentar para que a condição autônoma conferida aos cursos, etapas e módulos não acabe fragmentando o conhecimento em compartimentos que simplificam a formação profissional, transformando o conhecimento em mero domínio de um conjunto de técnicas isoladas,

de caráter unicamente instrumental, ao invés de se constituir em estratégia de organização da educação integral dos trabalhadores de forma continuamente ascendente, na construção e validação de seus saberes.

Para seguir flexivelmente um itinerário formativo, o trabalhador pode cursar diferentes cursos, etapas ou módulos que culminem numa qualificação ou habilitação profissional em diferentes instituições ou programas. Neste caso, há que se garantir a organicidade da ação dessas próprias instituições e programas numa política integrada, bem como um sistema de certificação democrático, construído sobre bases permanentes de participação e níveis crescentes de autonomia de decisão dos trabalhadores. Afinal, poder-se-ia perguntar: que responsabilidade teria cada uma das instituições com a totalidade da formação dos trabalhadores e com o diagnóstico, a avaliação e o reconhecimento de seus conhecimentos? Essas são questões que não podem ser ignoradas; ao contrário, devem ser analisadas e respondidas à luz da problemática social, educacional e existencial que abordamos neste texto.

Considerações finais

O conjunto de aspectos acima analisados permite-nos encaminhar algumas considerações finais, no sentido de realçar determinados aspectos básicos sobre o tema do trabalho como princípio educativo e suas implicações para um projeto como o PROESQ, em relação a questões mais amplas que merecem continuidade de aprofundamento.

Em primeiro lugar, é crucial entender o trabalho como atividade vital, modo específico dos seres humanos, desde os primórdios de sua existência até que eles existam, de produzirem seus meios de vida e reproduzirem e qualificarem a vida. Sob este aspecto, como vimos, não faz o menor sentido afirmar-se a iminência do fim do trabalho. Isso significaria afirmar que os seres humanos desapareceriam ou passariam por uma metamorfose tal que não necessitariam comer, vestir-se, proteger-se em casas, mover-se por meio do transportes, produzir alimentos, remédios, etc. Isso, apenas sinalizando o trabalho vinculado às necessidades básicas. Mas sabemos que o

ser humano demanda outras necessidades, sociais, culturais, intelectuais, lúdicas, etc., que também demandam trabalho.

Essa atividade vital que denominamos trabalho assume, historicamente, formas diversas. Estas, sim, podem ser superadas por outras formas de trabalho. Assim, embora ainda exista o trabalho escravo, ele é condenado como ilegal. Não era essa a visão das sociedades escravocratas, onde escravizar os seres humanos considerados inferiores era tido como algo natural. Nem mesmo a Igreja deixou de legitimar a escravidão.

Hoje, o modo dominante de trabalho no mundo é o trabalho assalariado ou a compra e venda de força de trabalho. Embora o contrato de trabalho seja regulado por lei e a ideologia dominante passe a idéia de que cada trabalhador é livre na negociação de sua força de trabalho, e que, portanto, cada um recebe o que é justo pelo que faz, sabemos que não é exatamente assim. Por estarmos em uma sociedade cindida em classes e grupos sociais, ser empregador e proprietário de meios e instrumentos de produção não é a mesma coisa que ser o vendedor de sua força de trabalho. O poder de um e de outro são poderes desiguais. Quando o desemprego é alto, isso se agrava, pois aumenta o poder de quem emprega e enfraquece o trabalhador que busca emprego.

Essa forma de trabalho, que está em crise estrutural, também não será eterna. A luta dos trabalhadores não só é para diminuir a exploração e garantir o direito ao trabalho digno, mas, num horizonte maior, superar as relações sociais de compra e venda de força de trabalho. A utopia é a organização do trabalho solidário e cooperativo.

Enquanto o trabalho assalariado não for abolido e com ele a sociedade de classes, a luta dos trabalhadores é no sentido de garantir o direito ao trabalho, mesmo na sua forma de trabalho explorado. Pior que a exploração é o subemprego e o desemprego. Na luta por melhores condições de vida e menor exploração, a conquista da educação básica de qualidade e da qualificação profissional a ela articulada é uma mediação fundamental. Trata-se de um instrumento que permite entender que os trabalhadores necessitam de organização para fazer valer seus direitos. E lutar pela ampliação da

esfera pública e dos instrumentos legais que garantam não só o trabalho, mas um ganho digno para a sua vida e a dos seus filhos, que não os faça precisar se exporem ao trabalho precoce pelas ruas da cidade.

Voltando às nossas questões iniciais, perguntamos, em relação aos adultos, quais são as obrigações do Estado nesta questão crucial? Vemos que estaria se completando aqui um processo de dupla desobrigação do Estado: primeiro, em relação às condições de sobrevivência da família, e, depois, em relação à oferta de educação básica, pública e gratuita, de boa qualidade, em quantidade suficiente para toda a população.

A questão do trabalho é uma questão social, ética e política, e, portanto, é uma luta das forças progressistas no sentido de exigir uma esfera pública, democrática e laica (laica no sentido de não incluir intervenções falsamente piedosas), como espaço de direitos. Contra isso, coloca-se, hoje, "a perversidade" do papel do Estado com nome da "liberdade de mercado" que não tem mais lugar no capitalismo das grandes corporações multinacionais e do arbítrio dos países ricos, do "Império" norte-americano e dos organismos internacionais (Organização Mundial do Comércio, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e outros). Nas últimas duas décadas, iniciou-se o desmonte do aparato público, pelas várias mediações do trabalho privatizado, o que vem significando um agravamento na prestação dos serviços sociais, principalmente para os setores de baixa renda.

Do ponto de vista educativo, o esforço das forças progressistas deve caminhar no sentido da escola unitária, onde se possa pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social (FRIGOTTO, 1980). Trata-se de pensar o trabalho em outro contexto social, no qual o trabalhador produza para si, e onde o produto do trabalho coletivo se redistribua igualmente.

A luta no campo do trabalho para a criança, o jovem e o adulto passa pela discussão da relação do trabalho com a educação. Trata-se de um projeto que se contrapõe à forma capitalista de produção e aponta para a constituição de novas relações sociais e de um projeto de homem novo. Trata-se de se opor a uma visão reducionista, utilitarista,

atrofiadora e, essencialmente, restritiva de formação humana, e defender o trabalho como princípio educativo no sentido da educação politécnica²⁶.

O que existe é o espaço de luta pela hegemonia, e não apenas no campo da educação. Trata-se de uma luta da sociedade. No presente mais imediato, estamos lutando pela consolidação de um projeto democrático popular, onde a reforma agrária e o direito ao trabalho garantam a distribuição da riqueza social. E podemos nos perguntar quais são as forças que se comprometem com o desmonte do Estado, e quais são as que acenam com uma democracia substantiva no plano econômico, no plano social, no plano político e no educacional.

Em recente análise sobre o governo Lula, caso se confirmem as políticas econômico-sociais em curso, vivenciamos "a anulação da ação política, justamente do sindicalismo que teve um papel crucial na derrota da ditadura militar e na resistência às políticas de associação e de subserviência aos organismos do grande capital predatório na década de 1990, como o apoio da grande mídia". FRIGOTTO (2004) destaca o adiamento de um projeto nacional popular no país, com uma "derrota profunda do campo da esquerda com efeitos de longo prazo". O que significa o adiamento das necessárias reformas estruturais em favor de políticas focalizadas de inserção social, atacando-se os problemas pelos seus efeitos. Movemo-nos nas contradições. O que nos resta é "seguir a indicação de Gramsci e efetivar um inventário crítico do que nos trouxe até aqui" (p. 8-9). Afinal, a história existe, a escravidão terminou legalmente há apenas um século, vem terminando de fato cada vez que um negro, um índio e um branco pobre se organizam dentro dos sindicatos, do MST e de outros movimentos sociais para reivindicar seus direitos de cidadãos e de donos deste país. Mas a história leva tempo... O importante é não perder a perspectiva do horizonte e o movimento permanente e contraditório das múltiplas faces da realidade.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo, Boitempo, 2000. BÁRBARA,

M.M., MIYASHIRO, R. e GARCIA, S. R. de Oliveira. *A experiência de educação Integral da CUT: práticas em construção*. Rio de Janeiro, DP&A. 2004.

BELLUZO. G. de Mello. "Educação, 'empregabilidade' e cidadania". São Paulo, *Valor*, 1º caderno, 16/8 de fev. de 2001. P. 13. BRASIL SEMTEC. *Anais. Educação profissional. "Concepções, experiências, problemas e propostas"*. Brasília: MEC. SEMTEC, 2003. CALDART, R. *Esfo/a é mais que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, Vozes, 2000. CIAVATTA FRANCO, Maria. O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente. *Tecnologia educacional*, ABT, Rio de Janeiro, 21 (105/106):25-29, mar./jun. 1992. _____. *O ensino profissionalizante - educação, trabalho e acumulação*. Recife, 1987 (mimeo). _____. *O trabalho como princípio educativo*. Seminário Nacional de Formação - MST, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, Guararema, SP, março de 2005 (mimeo).

_____. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Vozes, 1998, p.100-137.

_____. Maria. A educação profissional do cidadão produtivo à luz de uma análise de contexto. *Proposta*, FASE, Rio de Janeiro, 29 (86):76-89, set./nov. 2000. CORAGGIO, José Luís. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo, Cortez, 1996.

CRIVEI .LAR1, Helena. *Itinerário formativo profissional*. São Paulo, IIEP, 2005 (mimeo). CUNHA, Luiz Antônio. *Mediações na articulação trabalho-educação*. Belo Horizonte, UFMG, 2001 (mimeo). FRANZOI, Naira. *Da profissão de fé ao 'mercado de trabalho em constante mutação: trajetórias e profissionalização dos alunos do Plano Estadual de Qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-Kf)*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 2003.

FRFJRE, P. *Pedagogia do oprwído*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, 14" edição. FRIGOTTO, Gaudêncio. *fi falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem*. Entrevista. Comunicação, Belém, 7 de agosto de 1980. _____. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades, *boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, 11 (3) set./dez. 1985,p 175-192. _____. *A produtividade da escola*

_____. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades, *boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, 11 (3) set./dez. 1985,p 175-192. _____. *A produtividade da escola*

_____. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades, *boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, 11 (3) set./dez. 1985,p 175-192. _____. *A produtividade da escola*

_____. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades, *boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, 11 (3) set./dez. 1985,p 175-192. _____. *A produtividade da escola*

improdutiva. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. _____. A ideologia que embala a galinha dos ovos de ouro. In: Picanço I. e Tiriba, L. V. *Trabalho e educação. Arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária*. Aparecida, Editora Ideias e Letras, 2004. _____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: Perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R e Vanuchi, P. (orgs). *Juventude e sociedade - trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2004. _____. O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. *Revista Observatório soáalde América ÍMtina*. CLACSO, Buenos Aires, n° 14, mayo-agosto 2004, pp. 95-1004. FUKUYAMA, R *P.I fin de la historia y vi último hombre*. Barcelona, Planeta, 1992. GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileiro, 1978. _____. *A alternativa pedagógica*. Barcelona, Ed. Fontamara, 1981. _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991. GRUPO Krisis. *Manifesto contra o trabalho*. São Paulo: Conrad, 2003. GUIMARÃES, Gonçalo (org.). *Sindicalismo <Ô° cooperativismo. A economia solidária em debate. Transformações no mundo do trabalho*. São Paulo: UNITRABALHO, s.d.. IANNI, Octávio. *As formas sociais do trabalho*. São Paulo: PUC-SP, 1984 (mimeo). INTERCÂMBIO, Informações, Estudos e Pesquisas (IIRP). *Currículo em bases modulares*. São Paulo, IIEP, 2005 (mimeo). _____. *Itinerário formativo: expectativas dos alunos e realidade*. São Paulo, IIEP, s.d. (mimeo). KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. KUENZER, Acácia. *Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método*. In: CANDAU, Vera (org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 135-159. LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, (4): 1-18, 1978. MACHADO, Lucília. *Currículo em bases contínuas*. São Paulo, IIEP, 2005 (mimeo). MANACORDA, M. *MarxJ lapedagogia de nuestro tiempo*. Roma: USPG, 1975). MARX, Karl. *Manuscritos económicos e filosóficos e outros textos escolhidos*. Col. Os

Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978. _____. O fetichismo da mercadoria: seu segredo. In: _____. *O capital*. (Crítica da Economia Política). Livro I. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, p. 79-83. MORAES, Carmen e NETO, Sebastião. *A certificação de conhecimentos e saberes como parte do direito à educação e formação*. São Paulo, 2005 (mimeo). OFFE, Claus. Trabalho: a categoria chave? In: _____. C) *capitalismo desorganizado*. São Paulo, Brasiliense, 1989. PARIS, C. *O animal cultural*. São Carlos, EDUFSCar, 2002. PICANÇO, I. e TIRIBA, L. V. (orgs.). *Trabalho e educação. Arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária*. Aparecida, Editora Ideias e Letras, 2004 RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA (orgs.). Maria. *Ensino médio. Ciência, cultura e trabalho*. Brasília, MEC.SEMTEC, 2004. RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói, EDUFF, 1998. SALERNO, Mário Sérgio, *restruturação Industrial e novos padrões de produção: tecnologia, organização e trabalho*. São Paulo, s.d. SANTOS, Simone. *O ser e o estar de luto na luta; educação profissional em tempos de desordem. Ações e resultados das políticas públicas do P1ANFOR I Qualificar na cidade de Pelotas/RS (2000 - 2002)*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre,UFRGS, 2003. SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*. LDB, trajetória, limites e perspectivas. 8ª. ed. São Paulo, Autores Associados, 2003. SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil*. Petrópolis, Voces, 1999. SENNETT, R. *A corrosão do caráter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro, Record, 1999. ZARIFIAN, Phillipe. *Objective compétence*. Paris, Liaisons, 1999. TIRIBA, Lia. *Economia popular e cultura do trabalho*. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 2001.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO*

Doutor em Ciências Humanas (Educação), professor titular visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor titular associado ao Programa de Pós-graduação

em Educação da Universidade Federal Fluminense

MARIA CIAVATTA

Doutora em Ciências Humanas (Educação), professora titular associada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense, coordenadora do GT "Trabalho e Educação" (2002-2004) da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd)

MARISE RAMOS

Doutora em Ciências Humanas (Educação), professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ e professora do CEFET-Química, em exercício de cooperação técnica na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venôncio, da Fundação Oswaldo Cruz (EPSj/FIOCRUZ)

Fonte: Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional/Hélio da Costa e Martinho da Conceição, orgs. - São Paulo : CUT, 2005.

TEXTO 08

JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: DE COSTAS PARA O FUTURO?

Nísia Trindade Lima*

Uma "onda jovem" desafia conhecimentos estabelecidos e os de olhar era a sociedade brasileira. O termo designa umas das mais importantes modificações na pirâmide etária nesse início do século XXI: a geração de 20 a 24 anos é uma das maiores de nossa história (MADEIRA, 1998, p. 430). Ao lado do fenômeno demográfico, chama a atenção o fato de apenas 37% (aproximadamente 4 milhões) de adolescentes, jovens na faixa etária de 15 nos, estarem cursando o ensino médio. Considerando-se o ingente de 1 milhão ainda cursando o ensino fundamental requeitando cursos nas modalidades Educação de Jovens e adultos e profissionais, chega-se ao número de cerca de 5 milhões jovens fora da escola (documento-base Seminário "Ensino Médio Construção Política"). Ora, a superação dessa característica excludente do sistema de ensino requer uma melhor compreensão sobre os jovens brasileiros e o papel a ser representado pela a para que se assegure a todos o objetivo do ensino médio tal o prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental pesquisadora e diretora da Casa de Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz. E visar ao pleno exercício da cidadania, à preparação para o trabalho e ao prosseguimento dos estudos.

Não são apenas as estatísticas que desafiam a imaginação de analistas e formuladores de políticas. Ao lado da refutação de mitos - como o que atribui o fracasso escolar às Condições socioeconômicas dos estudantes e o do reconhecimento de uma complementaridade possível entre trabalho e escola -, torna-se necessário rever muitas das apresentações e estereótipos sobre o jovem brasileiro. Considerar de forma mais ampla todas as dimensões de sua vida é um passo importante, e o recurso à categoria

jovem indica uma mudança de perspectiva. Em outras palavras, o papel social de estudante não é tomado de forma absoluta como se fora suficiente para a análise de contextos e a definição de políticas. Há uma mudança de perspectiva, mas essa requer a realização de novas pesquisas que focalizem também o universo simbólico. É necessária, por exemplo, uma indagação sobre a consistência da representação prevalecente, que acentua a ausência de bandeiras e utopias entre a juventude. Tal perspectiva acaba por contribuir para a construção de um novo mito: a visibilidade e o protagonismo dos jovens ocorreriam apenas em situações especiais e de extrema individualização, seja nos casos de sucesso no mundo das artes ou em ações de violência.

É significativo o fato de muitas vezes os jovens serem simplesmente apresentados como problema, tal como se pode ver em um documento da Cepal: "Outro setor que merece especial atenção são os jovens, atualmente um problema comum a muitos países da região (Cepal, 1993, cf. MADEIRA, 1998, p. 428, grifo meu). Tal ponto de vista não se restringe aos países latino americano. Tanto nos Estados Unidos como na Europa, multiplicam-se estudos sobre os dilemas para a incorporação dos jovens, seja aos sistemas educacionais, seja ao mercado de trabalho. Seja qual for o peso demográfico, o reconhecimento público da importância da juventude como fenômeno social e sua inadequada caracterização como problema político parecem ser hoje um fenômeno mundial".

Muito se tem discutido o impacto das mudanças no mundo do trabalho, a partir da adoção de políticas econômicas neoliberais na década de 1990. O que se tem observado é o fato de essas mudanças, ainda que atingindo toda sociedade, repercutirem diferentemente para adultos e jovens. Observa-se que, mesmo em situações de retomada de crescimento econômico, a oferta de empregos, ou mesmo de postos de trabalho, se dá de forma diferenciada, favorecendo a população adulta. Em síntese, deve-se reconhecer que a condição dos jovens se altera, bem como o significado a ela atribuído, apreensível apenas quando se leva em conta o conjunto mais amplo de transformações na sociedade.

Se estamos diante de um fenômeno universal, não se pode desconhecer que o Brasil se destaca por apresentar um quadro bastante negativo no que se refere à escolaridade da população jovem, pois apresenta índices muito inferiores a países com igual nível de desenvolvimento econômico. Verifica-se efetivamente uma exclusão educacional com repercussão na carreira dos indivíduos e na dinâmica social. Exclusão, como se sabe, de jovens das camadas populares, que deixam de ter acesso a conhecimentos, a um processo de qualificação e a um espaço que idealmente deveriam contribuir fortemente para a formação da cidadania. Dadas às características do sistema educacional hoje, em particular do ensino médio, com a concentração de jovens das camadas populares nas escolas públicas, cabe, portanto, uma profunda reflexão sobre o papel e as necessárias mudanças nessas escolas. Para tanto, torna-se necessário compreender como vivem, pensam e se expressam os jovens brasileiros.

A tentativa de esboçar uma interpretação sobre a juventude brasileira deve mobilizar diferentes áreas de conhecimento, a partir de resultados de pesquisas realizadas e de incentivo a novas investigações. Proponho com esse texto algo bem mais modesto: a identificação de problemas e algumas constatações, fruto de uma leitura pessoal e certamente limitada de pesquisas realizadas na área de saúde coletiva. Trata-se de um levantamento não exaustivo de temas e questões que possam contribuir para uma definição de agenda de pesquisa e de políticas articuladas de juventude.

1. Juventude ou juventudes?

Na tradição sociológica, o significado cultural e político de ser jovem foi enfatizado em poucos trabalhos, dentre os quais se destaca o de Kari Mannheim (1956). Para o sociólogo alemão, as gerações deveriam ser analisadas como problema sociológico, observando que a apresentação usual sobre o inconformismo dos jovens e sua maior propensão à mudança deveria ser submetida a criteriosa análise, não sendo de modo

algum algo inerente a uma fase do ciclo de vida, mas um fenômeno histórico-social.

No estudo da sociedade brasileira, uma primeira observação refere-se à pluralidade de situações, vivências e aspirações encontradas na população jovem. Para alguns analistas, não só o termo jovem deveria ser utilizado no plural, como a própria categoria juventude. Evidentemente essa observação é válida para diferentes categorias fundadas na idéia de ciclo de vida, mas, no caso em pauta, a diversidade de experiências traz tensões importantes para o ideal de escola única.

Essa posição tem sido refutada por autores que consideram a categoria juventude de grande valor explicativo na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, Falcia Madeira observa que existe no plano simbólico, mesmo que em virtude de uma forte construção dos meios de comunicação, uma determinada imagem do que é ser jovem, algo com que lida a juventude brasileira no processo de construção de sua identidade (1997, p. 454). Ainda como argumento desfavorável à ênfase analítica nas diferenças entre os jovens, a mesma autora observa que os que assim procedem acabam por corroborar a diferenciação entre estudantes das camadas populares e estudantes das camadas médias e altas, como se as escolas para segmentos tão diferentes necessariamente tivessem de adotar conteúdos e práticas pedagógicas distintos. Uma escola para pobres, outra para as camadas médias e altas seria o resultado perverso de tal compreensão.

Deve-se notar que a adoção do quarto ano opcional foi abordada durante o Seminário "Ensino Médio: Construção Política" por professores que a criticavam como um corolário dessa divisão: alguns jovens ingressariam na universidade; outros (os jovens das camadas populares) fariam o quarto ano. Não é meu propósito discutir o tema específico do quarto ano, que certamente está sendo aprofundado por

educadores e gestores do Ministério da Educação. A intenção foi apenas chamar atenção para o problema do modelo ideal de escola e das estratégias mobilizadas para enfrentar um dos mais importantes indicadores de desigualdade social no Brasil: a exclusão educacional. Nesse debate, o questionamento sobre se devemos falar em *juventude* ou em *juventudes* parece e uma falsa questão. Ser jovem, ser jovem da periferia das grandes cidades; ser mulher jovem; ser jovem negro (ou afro-descendente); ser jovem da classe média são todas identidades possíveis e relacionais, muitas vezes resultado de intensa competição de símbolos por parte de movimentos e grupos sociais. A pergunta que se deve fazer é quando se pode pensar em uma categoria mais genérica como importante para a construção das representações sobre a sociedade e para a ação social e em que contextos identidades mais segmentadas - a idéia de *juventudes* - favorece uma melhor compreensão sobre a sociedade.

Em termos de visão sobre determinados problemas da sociedade e de como a escola deveria abordá-los, algumas pesquisas vêm apontando uma grande proximidade entre os jovens. Falar em *juventudes*, no que se refere a esses aspectos seria bastante infundado. Há também que se estabelecer uma distinção entre o que o jovem espera da escola como espaço de vivência e socialização - a "escola aqui e agora" - e sua percepção sobre o papel da escolaridade na vida adulta. Uma observação pertinente, acentuada durante o Seminário "Ensino Médio: Construção Política", é essa importância do momento presente na percepção dos jovens. Na minha perspectiva, mais do que ausência de utopias vista tantas vezes como um sinal de alienação, pode-se estar diante de interessante fenômeno sociológico: uma sensibilidade acurada diante de uma sociedade em mudança, na qual o futuro, como na canção de Cazuza, é simplesmente *duvidoso* e aparentemente

apartado de tudo o que se realiza hoje. Talvez esteja aqui uma das mais importantes características compartilhadas pelos jovens na sociedade contemporânea.

De outro lado, faz todo sentido trabalharmos com umas idéias mais matizadas para entendermos as experiências, as vivências e os horizontes desses jovens de inserção social tão diferente. Isso se no plano das diferenças de acesso a bens, direito à cidadania sociedade civil e experiências de socialização. Sugiro que, para a sociedade brasileira, dois recortes são absolutamente fundamentais e optaram de forma articulada: a diferenciação social entre jovens de camadas populares e jovens das camadas média e alta e a diferença de gênero, muito mais significativa para os jovens do próprio de pesquisa, apoiando-me em análises bem fundamentadas que recorreram tanto a métodos quantitativos como a abordagens qualitativas para analisar problemas como desempenho e valor da escola entre jovens de camadas populares.

As diferenças entre os jovens quanto à escolaridade podem também ser vistas no que se refere à discriminação de base étnica. As pesquisas apontam para a reduzida chance dos jovens de cor negra e parda quando comparados a jovens brancos, dado que se torna mais evidente no ensino superior e que tem gerado políticas de ação afirmativa, como a atribuição de cotas para negros e pardos, tal como ocorreu no vestibular de 2002 nas instituições estaduais do Rio de Janeiro, gerando forte controvérsia. Outro importante recorte é a religião. Apesar de diferenças regionais, pode-se dizer que a religião é fator dos mais relevantes lutando se pensa em *juventude*, seja pela adesão a um certo conjunto de valores, seja pelas experiências de socialização propostas por grupos religiosos. Um fenômeno relativamente recente na sociedade brasileira e que tem tido importantes implicações para a experiência escolar dos jovens é o crescimento de denominações protestantes, especialmente

entre adultos e jovens das camadas populares. Não vou me deter nesses temas, pois, para a linha de argumento que venho apresentando, que privilegia a relação de jovens com as escolas de ensino médio, os dois recortes apontados - de classe social e de gênero - são, a meu ver, os mais significativos.

É curioso lembrar que muitas vezes se atribui ao movimento feminista no Brasil um viés elitista, mais afeito a temas de interesse das mulheres das camadas média e alta da sociedade. Entretanto, tanto as pesquisas educacionais como em outras áreas de atividade revelam os quantos é significativo o recorte de gênero nas camadas populares. Ao discutirem valorização da escola e desempenho escolar importantes estudos vêm apontando o melhor desempenho das meninas e moças. Alba Zaiuar e Mai Cristina Leal (1997) observam que o pior desempenho escola dos meninos e a importância adquirida pela rua como espaço socialização pode ser explicado pela dificuldade de a escola oferecer modelos masculinos positivos. Do mesmo modo, ambiente escolar pode ser um espaço de interesse, principalmente para as meninas, em virtude da maior liberdade social dos homens. Nas palavras de Felícia Madeira (1998: 66), que também enfatiza a diferenciação de gênero para uma mais correta compreensão da experiência escolar dos jovens, a escola tende a sua vida pelas adolescentes de setores populares "como respiradouro, um lugar de trocas sociais".

De acordo com a pesquisa realizada por Simone Monteiro (2002) entre jovens de Vigário Geral, favela do Rio de Janeiro que tornou foco de atenção após o dramático episódio da chacina de jovens, tanto rapazes como moças valorizam em seu discurso escolaridade. Segundo a autora, o valor de proteção da escolarização formal para o grupo está associado à possibilidade de não-exclusão social, "pois permite a aquisição de uma identidade (ser estudante, conseguir um emprego), acesso a bens sociais (informação conhecimento, domínio de leitura e escrita) e um distanciamento universo da criminalidade

(...)" (p. 116). Observa, entretanto que, para as meninas, a escola tende a representar um espaço "mais estimulante pela possibilidade de ampliar o contato e a convivência para além do mundo privado" (p. 65).

Uma hipótese bastante plausível é que diferenças de gênero têm significados diversos de acordo com a classe social e jovem. Como indica o estudo realizado por Simone Monteiro numa perspectiva tradicional sobre os papéis masculinos e femininos tende a predominar nas camadas populares, para as quais adverte a autora, a polaridade casa/rua, sugerida por Gilberto Da Matta (1991), encontra sua plena expressão. As diferenças de gênero nesse caso podem ser explicadas pela característica tradicional da sociedade brasileira, na qual convivem lógicas diversas. Predomina nas camadas populares a compreensão dos papéis masculinos como relacionados ao mundo da rua, ao espaço público e ao papel do provedor, enquanto para as meninas o universo predominante é o doméstico, não apenas no que se refere a modelos idealizados, mas a práticas muito concretas que têm início o apoio ou mesmo a responsabilidade exclusiva pelas tarefas domésticas. Os problemas que afetam os jovens - defasagem escolar, perspectiva de trabalho, vulnerabilidade à violência e ao crime, gravidez na adolescência - não podem ser corretamente compreendidos sem que se recorra à importância dos sistemas de proteção material e simbólica e suas diferenças de acordo com o gênero.

2. A visão sobre a escola nas camadas populares e média e alta

Como muitas pesquisas já revelaram, a defasagem série/idade e sua relação com a estratificação social podem ser explicadas pela repetência escolar, cuja estimativa tem sido objetivo de investigações importantes e de diversas políticas educacionais, assim como de mudanças nos objetivos e nos métodos de avaliação. A intensificação de pesquisas sobre desempenho escolar e a crítica à concepção do fracasso, ou à atribuição de responsabilidade da saída da escola pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho, são um importante legado dos estudos realizados nas décadas

de 1980 e 1990. Essas pesquisas foram fundamentais para uma mudança de perspectiva na análise de fenômenos como fracasso e evasão escolar, chamando a atenção para o atraso na escolaridade como o problema mais relevante e para a necessidade de se buscar explicações na própria experiência escolar de adolescentes e jovem. Muito há que se investigar, ainda, no que diz respeito à percepção de jovens de diferentes camadas sociais sobre o valor e a vivência concreta na escola.

Um estudo realizado por pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz, sob a coordenação de Maria Cecília Minayo (1999), apresenta importantes contribuições. A pesquisa recorreu a metodologias quantitativa e qualitativa, envolvendo grupos focais na cidade do Rio de Janeiro, delimitados de acordo com matrícula em escolas públicas de áreas carentes; escolas públicas federais ou de aplicação e escolas particulares direcionadas para a classe média. Traz informações relevantes sobre a percepção dos estudantes do ensino médio sobre a escola, o que, de forma bastante parcial, passo a abordar. Como se trata de pesquisa realizada em 1997, não se pode tomá-la como um retrato da atual situação educacional na cidade, mas deve-se observar temas e questões relevantes que aproximam e diferenciam estudantes de diferentes posições sociais e experiências educacionais.

Uma das constatações do estudo refere-se à visão crítica dos jovens matriculados em escolas públicas, principalmente as localizadas em áreas mais carentes. Em geral, esses estudantes apresentam muitas objeções ao sistema escolar e aos professores, sobretudo à precariedade das condições materiais em que se encontra a escola. Surgem também críticas ao ambiente rotineiro e sem maior incentivo à criatividade, que gera desinteresse pelas atividades educacionais. De acordo com os autores:

Embora mais pragmáticos, os estudantes das escolas públicas em áreas mais pobres, quando incentivados, também expõem suas idéias sobre a importância de a escola ser a caixa de ressonância das suas experiências de vida e de inserção social e sobre a carência de atividades nos seus colégios. (...) se queixam de que as atividades a que têm acesso é antes por iniciativa de um ou outro professor, do que por parte do sistema escolar (p. 118).

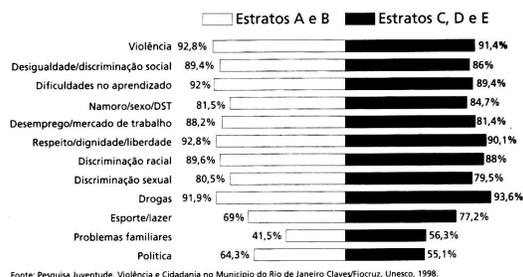
Nessa mesma pesquisa, os entrevistadores constataram a importância da religiosidade entre os estudantes como fator de diferenciação. De acordo com suas observações, estudantes de orientação protestante tendem a apontar a ausência de disciplina como um dos mais importantes problemas e a valorizar o papel da direção no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, em alguns depoimentos, acentuam-se razões como distância entre professores e alunos e, principalmente, um ambiente caracterizado pela falta de respeito mútuo:

Os diretores têm medo dos alunos, não fortalecem a disciplina entre os alunos, e os alunos sentem-se maltratados e desrespeitados pelos professores. Eles dizem: "Não quero saber, dá seu jeito", e apagam tudo do quadro, quer dizer, muitos alunos são maltratados. Aí as pessoas vêem isso e muitas se revoltam, só vão mesmo para bagunçar, pra arrebentar a sala, xingar o professor (estudantes pentecostais de escola pública - zona norte do Rio de Janeiro) (MINAYO, 1999, p. 115).

Nas escolas públicas federais e de aplicação, os autores ressaltam a valorização, por parte dos estudantes, do bom nível de ensino, apesar das dificuldades e do fato de o "bom da escola pública é ter convivência com vários tipos de classe social" (p. 115). Já nas escolas particulares voltadas para as camadas média e alta, as críticas referem-se principalmente à ênfase em conhecimentos específicos e na omissão diante de assuntos e problemas atuais na *sociedade*.

Nessa mesma pesquisa, o que mais chamou minha atenção foi o fato de jovens de todos os estratos sociais terem posições muito próximas no que se refere aos temas que as escolas deveriam abordar, tal como pode ser observado no gráfico abaixo:

Temas que deveriam ser discutidos na escola, segundo os jovens



Diferenças expressivas quanto à indicação de temas relevantes aparecem na maior valorização, entre os jovens de camadas populares (estratos C, D e E), de assuntos como esporte/lazer e problemas familiares e a menor importância que atribuem a debates sobre política. Esse quadro parece indicar que, quando há diferença de expectativa, isso decorre de um acesso desigual a certas oportunidades (lazer e esporte) e a espaços para abordagem de temas afetivos (problemas familiares). A explicação para o menor interesse pelo debate político deveria ser buscada em novas pesquisas, e possivelmente não indica simplesmente desinteresse, mas a compreensão de uma maior distância em relação às instituições e decisões políticas.

3. Juventude, violência e escola

O tema da violência, ou melhor, de uma cultura da violência e de fenômenos de assassinatos em massa cujos autores são jovens estudantes do ensino médio nos Estados Unidos, é abordado de forma criativa e instigante nos documentários *Tiros em Columbine*, de Michael Moore. O impacto do filme é inevitável e, diante das constantes referências à violência nas escolas e à abordagem da mídia que associa juventude e violência, surge a pergunta: estaria a sociedade brasileira adotando também esse traço perverso de americanização?

Não creio que isso ocorra. Mas há uma importante observação no filme. Não é a liberalidade na compra de armas o único fator responsável pelo número de

assassinatos naquela sociedade, mas sim a cultura do medo e da insegurança, para a qual contribuiriam fortemente os meios de comunicação. A ideia de uma cidadania armada, proposta por movimentos de defesa do uso de armas, ao mesmo tempo em que contraria valores democráticos, faz pensar de forma mais ampla nas raízes da violência e do medo como fenômenos fortemente relacionados a uma mercantilização da segurança.

Essa digressão, aparentemente distante de nosso objeto e de nossa realidade, faz sentido se pensarmos na importância das representações sobre a violência como algo não dissociado e mesmo constitutivo das manifestações de violência. Torna-se necessário refletirmos sobre os significados sociais do medo. Ademais, o medo dos professores em relação aos estudantes foi um dos problemas destacados durante o Seminário "Ensino Médio: Construção Política", em diferentes falas, tanto dos expositores como dos demais participantes. Durante o evento, as observações de Marília Spósito sobre as formas de violência nas escolas, que precisariam ser mais conhecidas, e sobre a imagem criada pela mídia que associa a juventude à violência consistem em importante pauta para o desenvolvimento de estudos sobre o ensino médio. Na pesquisa abordada na seção anterior, os autores também parecem dados sobre as diferentes visões de estudantes e professores sobre violência nas escolas públicas, públicas federais e particulares dirigidas para as camadas média e alta. Chamam atenção as acentuadas diferenças de percepção dos educadores e dos jovens sobre a violência no contexto escolar. Agressões verbais e discussões aparecem, de todo modo, como principal manifestação de violência em todos os grupos pesquisados.

Constata-se que os educadores consideram as escolas públicas mais violentas em todos os aspectos, desde a agressão verbal à agressão física. Em contraste, os estudantes de classe média e alta percebem mais

violência em seus colégios. Segundo os autores, uma hipótese plausível levar-nos-ia para as diferenças de percepção como decorrência de distintas concepções de direito e respeito à individualidade, além de nos remeter para o aspecto relacional da violência na escola, que deve ser cotejada com a percepção da violência em outros espaços de socialização, principalmente na família (MINAYO, 1999, p. 121).

No que se refere ao papel das famílias, outro importante ponto que aproxima a experiência dos jovens das camadas populares, média e alta consiste na dificuldade de estabelecimento de diálogo entre professores e pais. Educadores de escolas públicas e privadas apontam os obstáculos para se encaminhar soluções conjuntas aos pais, nos casos de alunos que cometem atos de violência. No caso das escolas públicas, a maior crítica dos educadores refere-se aos procedimentos, principalmente a humilhação pública dos jovens. Quanto aos educadores de escolas particulares, destacam a pouca disponibilidade dos pais para comparecer à escola e dialogarem sobre as situações problemáticas.

Seria diferente se eu fosse mauricinho
Criado a sustagem e leite ninho
Colégio particular, depois faculdade
Não, não é essa a minha realidade
Sou caboclinho comum, com sangue no olho
Com ódio na veia, soldado do morro.

Soldado do morro – Mv Bill

Soldado do morro – Mv Bill

4. Protagonismo do jovem

O tema do protagonismo do jovem brasileiro, bastante enfatizado durante o Seminário "Ensino Médio: Construção Política", foi abordado predominantemente à luz de considerações sobre as manifestações culturais dos jovens, notadamente em fenômenos como o *hip-hop*. Muitos trabalhos acadêmicos, propostas de movimentos

sociais e de ONGs também têm estabelecido uma estreita relação entre manifestações artísticas e culturais e o que denominam protagonismo juvenil. O que isso quer dizer?

Em primeiro lugar, parte-se do reconhecimento da importância de observar o que está motivando os jovens, certamente um dado importante para o estabelecimento de políticas articuladas de juventude. Contudo, torna-se necessário não tomar como dado absoluto alguma manifestações e, como observou Creuza Pavan durante os debates do seminário, deve-se propiciar aos jovens oportunidades diversificadas, não cabendo ao educador simplesmente recolher as demandas que viriam deles, mas também exercer seu papel de orientador.

É interessante, assim, observar que a proposta da criação de centros de ciência, arte e cultura, presente no documento-base de discussão, estivessem referida à formação dos professores, não sendo considerada tema central na análise das políticas articuladas de juventude. Entretanto, programas dirigidos para a iniciação científica no ensino médio têm despertado crescente interesse dos jovens, inclusive os das camadas populares. No Estado do Rio de Janeiro, o Programa Jovens Talentos, da Fape rj, constitui-se em iniciativa que deveria merecer atenção mais aprofundada, o que já vem ocorrendo em grupo de trabalho organizado por aquela instituição, que se tem voltado para a análise das virtudes do programa, problemas constatados e caminhos para consolidação e aperfeiçoamento. A proposta dos centros de ciência, arte e cultura deveriam, do mesmo modo, ser considerada no âmbito das políticas articuladas de juventude. É bastante sugestivo, também, que o Encontro Anual da SBPC tenha definido como tema Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social.

As manifestações artísticas dos jovens podem também ser vistas para além de uma possibilidade de participação ou protagonismo juvenil. Refiro-me à tentativa

de conhecer melhor o universo simbólico dos jovens e suas representações da sociedade a partir de músicas que buscam retratar sua "realidade". Esse é o caso de algumas letras, como o trecho do *rap* de MV Bill que escolhi como epígrafe desta seção.

Em texto sobre as representações do pátria social, do malandro, na música popular brasileira, Wanderley Guilherme dos Santos propõe interpretação para a mudança na representação desse personagem. No cancionário popular do século XX, o malandro foi representado como alguém feliz e despreocupado, ainda que sem dinheiro, ou mesmo feio, magro (pele e osso simplesmente...), celebrando a miséria e a vida curta (SANTOS,2003). Em contraste, nas letras de *rap*, o malandro é substituído pelo "soldado do morro", que se caracteriza pela facilidade de acesso a bens e sucesso nas conquistas amorosas - "virou moda agora ser mulher de bandido" -, apesar da vida curta. O autor observa como nessas letras se revela uma aguda consciência sobre as extremas desigualdades na sociedade brasileira, o Caminho do crime como opção em decorrência das trajetórias de infância e adolescência de "mauricinhos" e "soldados do morro". Mais do que tudo, revela-se a consciência da morte iminente, a violência que, na representação estatística do problema, aparece como a segunda causa de morte dos homens brasileiros, atingindo-os sobretudo na juventude:

Eu to ligado, qual é, sei qual é o final

Um saldo negativo menos um marginal

Pra sociedade contar, um a menos na lista

E engordar a triste estatística

Dos jovens como eu que desconhecem o medo

Seduzidos pelo crime desde muito cedo

Mesmo sabendo que não há futuro.

Naturalmente, como já foi dito, ao se falar de juventude brasileira, há que se lidar com uma diversidade de experiências, que não podem, em conseqüência, ser adequadamente apresentadas a partir de polaridades como

"mauricinho/soldado do morro". De todo modo, não há como desconsiderar a magnitude do problema das carreiras do crime tal como denunciavam as letras de *rap*. Principalmente, destaca-se a consciência sobre a falta de perspectiva - *não há futuro*. Ora, isso tem peso muito significativo em uma fase convencionalmente apresentada como de transição para a vida adulta.

A escola, particularmente a de ensino médio, sempre esteve associada à expectativa quanto ao futuro profissional. Como ela pode transmitir alguma mensagem para jovens que parecem estar de costas para o futuro? Em outro momento desta reflexão, recorri à imagem do futuro "duvidoso" como uma chave para se pensar a importância crescente do "aqui e agora" na experiência dos jovens em sociedades que passam por profundas transformações no mundo do trabalho, dos valores e das formas de sociabilidade, cujos rumos não estão suficientemente claros mesmo para os mais argutos analistas. Mais complexo ainda é lidar com a certeza manifestada por alguns jovens - *não há futuro*.

A complexidade do tema requer políticas efetivamente articuladas, que ultrapassem em muito as possibilidades de ação dos educadores. Não se pode perder de vista, entretanto, o que já foi demonstrado em diversas pesquisas: existe uma representação da escola de ensino médio como um espaço de socialização e proteção social bastante valorizado pelos jovens em suas demandas. Uma escola que possa lidar de forma criativa com o tempo presente representa contribuição fundamental para que se ofereça aos jovens a utopia que está sendo negada a muitos: a de poder sonhar com o próprio futuro.

Referências bibliográficas

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro:

Guanabara Koogan, 1991. CEPAL. *Programa regional de acciones para el desarrollo de la juventud en América Latina: orientaciones y prioridades*. Santiago: Cepal, 1993.

MADEIRA, Felícia Reicher. Recado dos jovens: mais qualificação. *Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas*. Brasília: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, v. 2, 1998, p.427-96. MANNHEIM, Karl. *Essays on the sociology of culture*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1956.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Fala, galera*. Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/Brasília: Unesco/Claves (Fiocruz)/Editora Garamond Ltda., 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. In: SEMINÁRIO ENSINO MÉDIO: CONSTRUÇÃO POLÍTICA: documento base para discussão. Brasília: Ministério da Educação, 2003. MONTEIRO, Simone *Qual prevenção?* Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. SANTOS, Wanderley Guilherme dos Santos. Malandro? Qual malandro?. In: STARLING, Heloísa; EISENBERG, José (Org.) *Decantando a República*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (no prelo). ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Gênero e educação pública: uma comparação entre o CIEP e a escola comum. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 78 (188/189/190): 157-94, 1997.

*Nísia Trindade Lima: Pesquisadora e diretora da Casa de Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz

Fonte: Ensino médio: ciência, cultura e trabalho./Secretaria de Educação Média e Tecnológica._Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta._Brasília:

TEXTO 09

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO DIREITO E PRESENÇA FUNDAMENTAL NO MUNDO DO TRABALHO

LUCÍLIA MACHADO*

Resumo:

Este texto trata da educação profissional como um direito subjetivo dentro do sistema dos direitos humanos fundamentais. Discute os processos sociais que denegam este direito; a importância da afirmação da qualidade do trabalho humano; a necessidade do desenvolvimento individual de cada um, do ponto de vista pessoal e profissional e as condições para que este direito seja efetivado, tendo em vista o processo de desenvolvimento integrado, sustentável e socialmente justo do país.

A Educação Profissional como Direito

A educação profissional é um direito subjetivo dentro do sistema dos direitos humanos fundamentais. Embora não seja explicitamente reconhecido pelas leis brasileiras, ele é naturalmente decorrente do conteúdo do direito à educação e do direito ao trabalho socialmente útil e digno, instrumentos fundamentais à proteção e realização do trabalhador como ser humano.

Este direito está reconhecido por normas internacionais do trabalho, definidas pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, e por Constituições nacionais de alguns países. Pressupõe que o trabalhador tem o direito de ser tratado, em igualdade de condições e respeito à sua dignidade, como pessoa e não como simples e anônimo instrumento de produção. Pressupõe o compromisso da sociedade e do Estado com a finalidade de promover o crescimento integral dos indivíduos e a conformação de personalidades verdadeiramente livres e potencialmente autônomas.

Este direito exige, entretanto, a oferta de uma formação para o trabalho associada com uma adequada orientação profissional e a reunião de determinadas condições. Seja do ponto de vista teórico, prático, estético e ético esta formação implica no compromisso com o desenvolvimento integral, criativo e crítico do trabalhador. Requer o enfrentamento da tensão contraditória que se estabelece entre

padrões antigos e novos de gestão e organização do trabalho; entre práticas dominantes e outras que se insurgem como tentativas superadoras de concepções impostas unilateralmente.

A má qualidade desta formação e a frustração das expectativas individuais e sociais com relação a ela equivalem à denegação deste direito fundamental. A Recomendação 150 da OIT assinala que esta formação deve ter como centro “... descobrir e desenvolver as aptidões humanas para uma vida ativa, produtiva e satisfatória e, em união com as diferentes formas de educação, melhorar as aptidões individuais para compreender individual e coletivamente as condições de trabalho e o meio social e influir sobre eles”.

Este direito, porém, nem sempre tem sido levado plenamente em prática. Ele não tem sido assegurado sem discriminações por razões etárias, étnicas, de gênero e necessidades especiais. Nem sempre são atendidas as expectativas das pessoas com relação ao acesso a determinadas oportunidades de formação e de certificação dos seus conhecimentos profissionais obtidos informalmente nas experiências de trabalho. Nem sempre são oferecidas capacitações que efetivamente abram perspectivas de fazer efetivo o direito ao trabalho digno.

As oportunidades de educação profissional devem permanecer abertas ao longo da vida ativa das pessoas para lhes dar condições de atualizar permanentemente seus conhecimentos, aperfeiçoar continuamente suas habilidades, promover seu crescimento pessoal e profissional e fortalecer suas prerrogativas de valorização de sua força de trabalho.

Tratando-se de um direito que não é outra coisa que uma manifestação dos direitos fundamentais da pessoa humana, o poder público tem o dever de promover medidas adequadas que garantam a oferta, sem quaisquer discriminações, do acesso à formação profissional ao longo de todas as etapas da vida ativa dos cidadãos.

Deve, ainda, prover meios jurídicos que assegurem, aos que se encontrem numa relação empregatícia determinada, o tempo

necessário para aproveitar dentro da jornada de trabalho, também sem quaisquer discriminações, as oportunidades de formação disponíveis.

Sendo um direito dos trabalhadores, é fundamental garantir-lhes ampla participação, através de suas organizações, na formulação e aplicação das políticas, planos, programas e projetos de educação profissional.

A Educação Profissional na Realidade Contraditória do Mundo do Trabalho

A aplicação do direito fundamental à educação profissional tem seu campo ancorado nas instabilidades, inseguranças e exigências do mundo real e contemporâneo do trabalho. Para que esse direito seja efetivado, é preciso considerar as difíceis circunstâncias ou adversa conjuntura vividas pelos trabalhadores.

Na sociedade capitalista, para que as pessoas consigam garantir as condições materiais de reprodução de sua vida, elas precisam ter uma “competência pessoal” muito específica: é preciso que sua capacidade de trabalhar represente, concretamente, possibilidades efetivas de agregação de maior valor à acumulação do capital.

É esta lógica mercantil que define a inclusão ou a exclusão das pessoas das relações de trabalho. Mercado de trabalho significa precisamente isto: a força de trabalho é uma mercadoria, a avaliação do seu valor obedece a critérios próprios ao contexto em que se encontra, o contexto do mercado capitalista, cuja lógica é a maximização da lucratividade.

A qualificação do trabalho não pode, assim, ser pensada fora das relações sociais fundamentais. Existe um processo objetivo de produção e reprodução da vida que dá o significado para o conjunto das relações sociais nas quais o sujeito está inserido e atua.

A lógica capitalista que dirige o mercado de trabalho define questões muito importantes: os limites da reprodução da vida do indivíduo, o espectro e o caráter das suas necessidades, bem como os meios para que estas sejam alcançadas. Estes meios passam pela norma monetária, que perpassa

todas as relações sociais, fundamentando a ética, os valores e a ideologia dominante.

Também os critérios de competência, de capacidade, de sabedoria, passam a ser regidos por estes referenciais. O dinheiro é um mediador universal das relações dos indivíduos com as mercadorias, pois é condição obrigatória para que tenham oportunidades de acesso às realizações humanas, pois estão, sob o domínio do capital, se transformam em mercadorias. Mas é também um mediador universal das relações dos indivíduos entre si e destes consigo próprios, com sua própria identidade. Como dizia Marx, a identidade de cada um, na sociedade capitalista, está no quanto ele carrega de dinheiro no bolso.

Entretanto, estas relações e a identidade das pessoas reduzidas a meras mercadorias representam a possibilidade de destruição do próprio gênero humano. No mercado, realidade objetiva e cotidiana, os indivíduos são induzidos e forçados a se portar como competidores e a se defrontar como tais, pois cada um é pressionado a conseguir os recursos que levem à consecução dos seus objetivos particulares e individuais. É uma lógica orientada para a valorização da obtenção do sucesso.

Sua consciência estará fortemente induzida à busca do imediato e não para a apreensão da totalidade concreta, pois seu objetivo passa a ser unicamente a garantia da sua sobrevivência no mercado de trabalho e a reprodução dos seus meios de vida.

No entanto, as contradições existentes não são apenas as que envolvem os trabalhadores entre si, na disputa por posições no mercado de trabalho. Suas relações, necessariamente, não são apenas de antagonismos. As contradições entre capital e trabalho se constituem, por outro lado, na base unificadora das identidades dos trabalhadores como classe social com interesses comuns e solidários.

Por um lado, o sujeito do trabalho é visto pelo capital como simples força de trabalho, expressão meramente quantitativa, capacidade de produzir mais mais-valia, e assim, mais lucro. Com isto, o sujeito do trabalho, enquanto dominado pela lógica do

capital, assim também se vê e se propõe a ser simplesmente.

Mas, por outro lado, o sujeito do trabalho também encontra na realidade existente pequenos mas valiosos espaços de afirmação da sua subjetividade consciente e crítica e se vê como trabalho, expressão qualitativa da capacidade humana de produzir, criar e transformar o mundo. Ele se vê como alguém que traz uma contribuição para a sociedade, alguém cuja atividade tem importante valor social.

Entretanto, na sociedade capitalista, vigora a não correspondência entre valores de uso e valores de troca. No capitalismo, o valor de troca da força de trabalho não é dado pelo valor que esta tem socialmente. Se tal não fosse verdade, operários, professores e médicos, por exemplo, estariam com seus salários significativamente maiores.

Pleitear o reconhecimento da importância social da sua atividade de trabalho é algo fundamental à construção da relação do indivíduo com a sociedade. Aliás, hoje em dia, em função do aumento do desemprego e da exclusão do mercado formalizado, ter oportunidade de trabalho regulamentado passou a não ser um direito individual, mas um privilégio.

A luta contra o desemprego, na sociedade do capital, é também uma reivindicação de integração do trabalho ao capital. Esta incorporação, contudo, é um processo permeado de contradições, uma vez que a ruptura se impõe desde o início desta relação. Entretanto, fazer a gestão da dialética entre integração e ruptura não é algo fácil para as forças do trabalho.

Na luta pelo maior reconhecimento do valor de sua força de trabalho e por melhor remuneração são trunfos à estratégia do trabalhador: o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades, as oportunidades de aperfeiçoamento, a valorização de sua experiência, de sua instrução, de seu saber. Ele os vê como um patrimônio a ser preservado e ampliado.

Mas só a ruptura em relação ao capital pode lhe trazer o resgate do significado original do trabalho, enquanto fundamento humano. A estratégia da integração à sociedade atual e existente se impõe como necessidade de

sobrevivência, e neste nível de relação, o trabalho tem apenas o significado de meio de se ganhar a vida. Meio que tende a ser escasso, indisponível, raro, situação que provoca a insegurança e temor de quem só dispõe de sua força de trabalho para sobreviver.

É certo que a empresa, para atribuir um salário ao trabalhador, procura se pautar em referências de mercado, procura averiguar o que de investimento na sua educação, formação, capacitação, já foi incorporado naquela pessoa.

Mas, o valor de troca da força de trabalho não é apenas uma simples dedução deste acúmulo de investimentos em educação, capacidades, qualidades e saberes, que foram internalizados pelos trabalhadores. O desemprego dos qualificados, atualmente, é crescente e ilustra bem este aparente paradoxo.

O que o capital almeja, em última instância, é se ver independente da habilidade do trabalhador, torná-la imprecisa e sob controle crescente. Trata-se de substituí-lo por recursos cada vez mais sutis e refinados de divisão do trabalho e de maquinário, que dêem conta de incorporar experiências humanas passadas, o trabalho morto, o trabalho materializado na tecnologia.

Este trabalho objetivado em tecnologia é visto pelos trabalhadores como realidade estranha e contrária aos seus interesses. É, contudo, fruto da sua produção, mas sobre o qual não dispõem de controle. As forças essenciais de cada indivíduo em particular se transformam em objetivações do gênero humano, mas é o capital que as incorpora e as monopoliza enquanto força produtiva. Essa separação do produto do seu verdadeiro produtor é um dos fatores que originam o fenômeno da alienação do trabalho.

No capitalismo atual, a globalização mundializada do mercado vem proporcionando um grande avanço neste processo de objetivação universal do gênero humano, pois o nível de desenvolvimento das forças produtivas atingiu patamares e ritmos surpreendentes. Mas esta vitalidade do progresso material tem levado à valorização de um sujeito social em particular, o capital. Isto porque a mundialização do mercado

representa a universalização das relações sociais mediadas pelo valor de troca e, por conseguinte, a universalização da alienação humana.

Paradoxalmente, a objetivação universal do gênero humano se realiza assim enquanto alienação e empobrecimento material e espiritual dos indivíduos. A acumulação flexível tem implicado níveis relativamente altos de desemprego estrutural, questionado o valor das capacidades de trabalho da maioria dos trabalhadores e acentuado a competição interclasse. Ela tem alterado a dinâmica dos mercados internos e externos de trabalho e criado critérios diferentes de segmentação dos trabalhadores, com a desregulamentação e flexibilização das relações contratuais e salariais e formas diferentes de gestão e da formação da força de trabalho.

Estas tendências gerais, nas situações histórico-concretas aparecem com matizes diferentes, devido à interferência de fatores diferenciados. O primeiro deles se refere à forma de inserção de cada realidade nacional no contexto da divisão internacional do trabalho e na economia política da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico.

O outro diz respeito ao processo de diferenciação social interno ao universo do mundo do trabalho, evidenciado pelas práticas de gestão e de discriminação étnica, sexista, etária, educacional, etc da força de trabalho.

Procedimentos diversos são utilizados, neste sentido, para regular o vínculo empregatício, fomentar a identificação do empregado com a empresa, condicionar condutas direcionadas à busca do sucesso e ao reconhecimento meritocrático do esforço individual.

Dentro deste contexto de diferenciação social, o indivíduo é induzido a se diferenciar, a demarcar sua competência especial, a se colocar nas relações mercantis de compra e venda da força de trabalho como uma mercadoria que vale a pena ser negociada e valorizada.

A relação do sujeito trabalhador com o mercado de trabalho depende, assim, não de simples atributos e qualidades técnicas e

culturais específicas, mas de uma soma de fatores complexos e contraditórios, que definem seu modo de se inserir nas relações de trabalho, sua subjetividade e modo de exercer sua capacidade de trabalho.

Para que o direito à educação profissional seja assegurado, é preciso que os planos, programas e projetos de educação e formação sejam concebidos e implementados tendo por base esta realidade e estas vicissitudes do trabalho no contexto da sociedade capitalista, na sua configuração atual, marcada pela mundialização do mercado.

Esta realidade inclui, como questões fundamentais, as necessidades, possibilidades e problemas do trabalho e do emprego. É preciso, portanto, que se estabeleçam estreitas relações entre as políticas e os programas de educação profissional e as políticas dirigidas ao trabalho e ao emprego.

Todavia, é necessário considerar que a educação profissional guarda um caráter transcendente com relação ao jogo do mercado de trabalho e que seu papel não se restringe à expectativa tradicional que se criou em relação à mesma, qual seja o de promover o equilíbrio entre oferta e demanda de força de trabalho com tais e quais qualificações.

É preciso entendê-la como fator de desenvolvimento pessoal e nacional. Isso significa que é preciso coordenar as políticas e programas de educação profissional com as de desenvolvimento tecnológico, econômico e social, pois suas efetividades dependem das potencialidades e das condições apresentadas pelas estratégias e alcances obtidos nestas áreas.

Por outro lado, tais potencialidades e condições de desenvolvimento tecnológico, econômico e social demandam que sejam mobilizados investimentos permanentes e estrategicamente bem dirigidos na formação adequada da força de trabalho.

As correspondências e coerências entre as políticas de desenvolvimento tecnológico, econômico e social, de trabalho e emprego e de educação profissional são imprescindíveis à realização de um projeto de crescimento e de soberania política nacional.

O desenvolvimento individual de cada um, do ponto de vista pessoal e profissional, depende, em macro escala, do crescimento sustentável e socialmente justo do próprio país.

A Educação Profissional e as Possibilidades de Afirmação do Sujeito Trabalhador

A atividade criadora é fundamento constitutivo do ser humano. Através dela o homem busca responder seu carecimento, transformando a realidade e, neste processo, se realiza como sujeito, pois não há atividade sem o concurso das capacidades humanas.

No entanto, o fazer humano e seu significado em cada momento histórico são dependentes da forma como os indivíduos se inserem nos processos de trabalho. Em todos os momentos do desenvolvimento da humanidade, a atividade humana encontra-se subordinada a motivos, que esclarecem a origem e a natureza dos interesses sociais que a originam e a orientam.

A diferença entre atividades desenvolvidas em épocas históricas e contextos sociais radica no caráter das relações sociais que articulam entre si os objetivos, ou seja as motivações e os interesses que as impulsionam. Estes fatores estão, também, na base do desenvolvimento das capacidades humanas, pois este é processo no qual encontram-se materializadas opções tecnológicas, organizacionais e gerenciais, determinadas socialmente.

As análises dos processos de trabalho fundamentadas em Marx assinalam a determinação do caráter e das conseqüências do processo de trabalho capitalista pelo seu objetivo intrínseco de valorização do capital. No entanto, a reestruturação capitalista em curso e a mundialização do mercado fizeram suscitar, em vários autores, a hipótese de uma mudança substancial na natureza e nos princípios da organização do trabalho.

Para confirmá-la, as referências utilizadas não se pautam no princípio teórico que tem por base a pergunta fundamental sobre a natureza das necessidades, interesses, motivos e objetivos que presidem a organização do trabalho. Ao contrário, elas

procuram se orientar por indicações descritivas de mudanças formais do trabalho, de sua organização e gestão. Sinais de um suposto refluxo na divisão do trabalho são vistos em convergências das funções de concepção, execução e controle; na mobilidade e no enriquecimento de tarefas; no envolvimento dos trabalhadores com atividades permanentes de aperfeiçoamento; em exigências de maior informação e conhecimento do sistema produtivo.

Salientam, ainda, que agora se demandaria do trabalhador saber ler, interpretar e decidir com base em dados formalizados, prever e corrigir disfunções do sistema, exercer funções mais intelectuais, ter iniciativas e responsabilidades mais elevadas, maior participação e envolvimento, de modo a controlar a qualidade e a promover melhorias contínuas nos processos.

Contudo, os contra-argumentos dos que percebem a reposição dos pressupostos da heterogestão são expressivos. Estes mostram o contrário: a reiteração da divisão do trabalho, que se manifesta na permanência do trabalho especializado, simplificado e fragmentado e na baixa participação dos trabalhadores em atividades de inovação.

A pergunta fundamental a ser respondida, portanto, seria a seguinte: estaria ocorrendo mudança no caráter das relações que articulam entre si os objetivos e os interesses motivadores, que presidem os processos de trabalho ou as mudanças são apenas formais?

A literatura especializada tende a estabelecer uma correlação linear e não problematizadora entre o fenômeno de maior tecnificação e racionalização dos processos produtivos e aumento das capacidades gerais e específicas dos trabalhadores que neles atuam. Tal, como salientei em outro texto, é, no entanto, "...cientificamente discutível e, portanto, temerário concluir, de forma dedutiva e linear, que o caráter inovador das atuais transformações na base técnica e material do trabalho se expressa, também, e genericamente, por ganhos de qualificação por parte dos trabalhadores." (MACHADO, 1996).

Para estudar a qualificação, a perspectiva que se apresentava em BRAVERMAN (data), era de pesquisar somente a sua perda progressiva. Não havia, portanto, outra hipótese a considerar, já que os trabalhadores, cada vez mais, teriam menos a dizer sobre suas capacidades estratégicas. Outras hipóteses, entretanto, surgiram em relação às lógicas diferentes de utilização da força de trabalho, comparativamente ao taylorismo-fordismo, já que elas se inseririam na perspectiva de afirmação da importância da qualidade do trabalho humano.

Ao longo da história brasileira, buscou-se despolitizar a questão da educação profissional. O enfoque principal que foi e tem sido adotado é fundamentalmente instrumental e mercantil. Esta teria como principal função credenciar o indivíduo para disputar vagas no mercado de trabalho.

Embora subsistam muitos problemas no campo da educação básica, este registra muitas conquistas. Primeiro com relação ao ensino fundamental e, mais recentemente, com relação à educação média. A educação básica ganhou o consenso de que se trata de um direito de todos e que sua oferta no nível médio deve ser assegurada de forma progressivamente universalizada pelo poder público.

Entretanto, a separação formal, que se estabeleceu entre educação básica e ensino técnico institucionalizada pelo Decreto 2.208/97, veio a se constituir um problema. Nesta separação, criticável sob diversos aspectos, destaca-se o problema referente à compreensão da questão dos direitos. Com ela materializou-se a estratégia da retirada da responsabilidade do Estado em matéria de educação profissional.

Mesmo antes disso, a aplicação do direito fundamental à educação profissional e do dever do Estado em oferecê-la não havia sido tomada como parte das lutas sociais empreendidas pelos trabalhadores pelos seus direitos.

Esse, no entanto, é o foco fundamental do sentido político da educação profissional. Esse foco contempla, de um lado, a materialização do direito à educação profissional enquanto um direito corolário ao direito ao trabalho, por melhores e mais

adequadas condições de exercê-lo, por uma sociedade mais justa, solidária e igualitária e por um país mais rico, soberano e democrático. E, de outro, a concretização do caráter público da ação estatal neste domínio.

Conclusão

Para que a educação profissional se realize como efetivo direito humano, é preciso, porém, empreender a luta pelo desenvolvimento da consciência social deste direito e cobrar do Estado sua responsabilidade. Nesse sentido, é necessário implementar uma política de educação profissional que efetivamente ajude a desconstruir a concepção credencialista e mercantil que se tornou dominante. Ao fazê-lo, se empreende a busca do reconhecimento e da legitimação dos trabalhadores como sujeitos de direitos.

Tal luta deve passar pela reivindicação de uma política integral e estrategicamente coordenada de educação profissional que permita visualizar as ofertas educacionais como um todo integrado e a necessidade de estruturar sistemas de formação permanente de jovens e de adultos, que preveja a redução da jornada de trabalho e o uso de parte dela para as atividades de aperfeiçoamento profissional.

Essa política integral deve contemplar a formação inicial, o aperfeiçoamento, a readaptação, a orientação dos itinerários formativos, a certificação profissional e as estratégias de educação à distância. Ela pressupõe a busca pela obtenção de recursos suficientes, sua canalização racional e gestão democrática orientadas por uma visão realista das necessidades nacionais e sociais.

Essas necessidades passam pela expansão e desenvolvimento progressivos da educação profissional de forma a alcançar um maior número de pessoas que seja possível. Nesse contingente incluem-se homens e mulheres; jovens e adultos; todos os setores e ramos da atividade econômica; todos os padrões do desenvolvimento tecnológico; todas as esferas da vida social e cultural; todos os níveis de qualificação e de responsabilidade dos trabalhadores; sistemas de ensino

abertos e acessíveis; distribuição geográfica adequada dos locais de ensino.

As políticas, programas e projetos de educação profissional devem ser dirigidos a todas as pessoas em pé de igualdade e sem discriminação alguma. Devem ser dispensados tratamentos especiais para contemplar determinadas categorias particulares de pessoas ou setores da atividade econômica (minorias lingüísticas, portadores de necessidades especiais, migrantes, moradores de zonas rurais, etc).

O Estado deve assumir um papel ativo na coordenação, financiamento e execução da política de educação profissional, sob pena de colocar em riscos os objetivos, a diversificação da oferta, as metas estratégicas para o país, as de longo prazo e os compromissos com o caráter social e o sentido público e democrático que esta política deve ter.

Devem ser garantidas as participações de interlocutores sociais e educativos na formulação e na implementação das políticas, dos programas e dos projetos de educação profissional e avaliações periódicas e participativas destas iniciativas devem ser promovidas tendo em vista o melhor e mais racional emprego dos recursos disponíveis, o aperfeiçoamento dos fins e meios empregados e a correção dos rumos adotados.

Bibliografia

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LERENA, Carlos. Trabalho e formação em Marx. In.: SILVA, Tomaz T da (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 119-133.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação Básica, Empregabilidade e Competência. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 15-31, 1998.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Racionalização Produtiva e Formação no Trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 1, p. 41-61, 1996.

MACHADO, Lucília Regina de Souza; SOUZA JÚNIOR, Justino de. Manifesto, 150 Anos: ir à raiz para reacender a utopia. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 9-12, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Empleabilidad y Mundialización: papel fundamental de la formación*. Informe sobre el empleo en el mundo 1998-1999. Genebra: OIT, 1998.

*Lucilia Machado: Coordenadora do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Tecnologias Sociais, Educação e Desenvolvimento do Centro Universitário UNA. Para contato: luciliam@una.br; ismachado@uai.com.br

Fonte: Texto cedido pela própria autora.

TEXTO 10

RELAÇÕES DE PODER: UMA ANÁLISE CONCEITUAL

LUCIA MARIA GONÇALVES DE RESENDE

Captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento.

Foucault 1979, p. 182

Retrospectiva histórica

O poder sempre se coloca como um dos elementos da engrenagem social mais ampla, onde as pessoas ocupam lugares diferenciados, inclusive em instituições sociais como a escola.

Mas como captar as relações de poder na escola? Como os indivíduos se constituem em verdadeiros efeitos de poder e em consequência seu reproduzidor?

Não há dúvida de que para nos aproximarmos dessa dinâmica será preciso não só uma análise do poder em seus mecanismos mais próximos como também em seus mecanismos gerais e em suas formas de dominação global.

Outra questão que se coloca é — como esses mecanismos foram filtrados pelas instituições menores e de que maneira se deslocam e expandem ao longo da história?

Para subsidiar as reflexões sobre as relações de poder e restaurar as linhas originais da velha instituição escolar, farei uma breve exposição desses elementos históricos, buscando principalmente em Ponce (1982) e Manacorda (1992) o referencial. Cabe destacar o fato de que para "perseguir" o processo educativo historicamente, é inevitável delimitar seu relacionamento com temas mais gerais da história da humanidade.

Portanto, o discurso pedagógico é sempre social, no sentido de que tende, de um lado, a considerar como sujeitos da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores, e, de outro lado, a investigar a

posição dos agentes da educação nas várias sociedades da história. Além disso, é um discurso político, que reflete as resistências conservadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes - dominados. (Manacorda 1992, p. 06)

Assim, os aspectos cotidianos, ligados ao desenvolvimento produtivo social e político, adquirem grande relevância, de forma que a educação reflete as relações sociais mais gerais, nos espaços educativos e, particularmente, na escola.

Partindo das comunidades primitivas, identifiquei como características a coletividade pequena, a propriedade comum e um caráter democrático que se consolidava através de um conselho formado por adultos homens e mulheres. Mesmo nessa estrutura, o grupo se organizava através da troca de poderes. Quando certas tarefas deixaram de ser executadas individualmente ou por determinados indivíduos, surgiu o início da divisão do trabalho, no entanto, sem submissão de alguns, fossem homens ou mulheres. A economia doméstica destinada às mulheres tinha um caráter de função pública, socialmente necessária, assim como era função dos homens fornecer o alimento.

A educação das crianças não era confiada a alguém em especial e sim à "vigilância" do próprio meio, pois, pouco a pouco, os pequenos amoldavam-se aos padrões que o grupo estabelecia. A criança percebia a vida da comunidade, ajustando-se às normas e ao ritmo próprios. Em outras palavras, a criança passava pela "primeira educação" sem o direcionamento específico de alguém, mas pelo poder do social que imprimia os princípios de vida e pela vida.

A pressão e a imposição social registram a impossibilidade da eliminação das influências sociais. Ter poder e submeter-se a ele cobrem as preocupações e obsessões dos seres, do nascimento à morte, pois todo grupo social pode ser considerado como um feixe de relações de poder.

É difícil pensar o homem sem um nível de relação de poder, por mais isolada que seja a estrutura social. "O homem enquanto homem é social, isto é, está moldado por um ambiente histórico de que não pode ser separado". (Ponce 1982, p. 24)

O ideal pedagógico de "ajustamento", de dever ser, era sugerido ao homem primitivo pelo meio social. A finalidade educativa derivava-se da estrutura homogênea do ambiente social. Nessa estrutura, tanto o homem como a mulher se alternavam nas lideranças temporárias que as funções impunham.

O ideal educativo com função homogênea deixou de existir com o princípio da divisão em classes, que foi lentamente transformando a sociedade. Essa transformação redundou em um novo vínculo, reforçado pelo caráter escravagista que impunha o poder do homem sobre o homem.

Nesse momento, os fins educativos deixaram de estar explicitados na estrutura grupal comunitária. O antagonismo grupal resultou na dicotomia "organizadores" e "executores", o que originou a desigualdade das educações respectivas. Isso quer dizer que o grupo organizador educava seus sucessores para ocupar seus cargos. A educação nessa perspectiva difunde e reforça os privilégios próprios.

Acompanhando as transformações experimentadas pela propriedade privada, a mulher também se modificou socialmente. De um matriarcado que se registrava em algumas comunidades fundadas na propriedade comum, a mulher foi relegada a um segundo plano, deixando de ter "função social" e afastando-se do trabalho social tido como produtivo para cuidar das funções apenas domésticas, que eram vistas como atividades de apoio. Sua figura passou a ser semelhante à das crianças.

As conseqüências da propriedade privada para a vida social podem ser colocadas através de alguns pontos relevantes, como a religião personificada em deuses e não em elementos da natureza, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos e a separação entre o trabalho físico e o intelectual. Com esses elementos o Estado surgiu para legitimar a nova estrutura social.

O poder era respaldado pela educação imposta pela classe proprietária que, como explica Ponce (1982), deveria cumprir três

finalidades: destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, consolidar e ampliar a condição de domínio e ainda prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. Para tanto, o ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos e tem a missão de impingir aos dominados a aceitação da desigualdade.

A mesma economia que assegurou a grandeza do mundo antigo, fundada no trabalho escravo, acabou por provocar o seu deterioramento.

A miséria cresceu de tal forma que a exploração escrava já não produzia rendas compensatórias. O escravo passou a produzir menos do que custava a sua própria manutenção, forjando o enfraquecimento do sistema de exploração em grande escala. Nesse contexto, a "servidão" passou a representar vantagem sobre a "escravidão", pois o servo custeava sua vida. Criou-se nesse momento uma relação social na qual, por um lado, o servo era a única fonte de provento para o patrão e, por outro, o patrão se constituía na única forma de sustento do servo.

As transformações que a sociedade sofreu durante o feudalismo impuseram, do ponto de vista do domínio religioso, algumas alterações. O cristianismo canalizou para o mundo extraterreno as limitações, ressaltando que tanto o servo como os seus senhores eram iguais diante de Deus, o que implicava a manutenção do *status quo* terreno e da igualdade celestial.

Na Idade Média, todos os que tinham interesses culturais e que não eram filhos de servos poderiam ir para o convento, ajudando a erguer o muro entre a sabedoria e a ignorância. Preocupados em aumentar suas riquezas, os senhores feudais desprezavam a instrução e a cultura, utilizando para tanto a violência e o saque.

A nobreza não participava de "escolas", mas tinha garantida a educação por meio dos serviços da figura materna e do "pajem" até os sete anos. O ponto central da educação era a arte militar, pois a guerra era a profissão dos nobres.

Os senhores feudais que não eram produtores, mas parasitas, aos poucos foram abrindo mão, por necessidade, de seus privilégios; em consequência, os súditos deram origem a uma nova classe social conquistando a liberdade e passaram a ocupar-se, basicamente, do artesanato e do comércio. Lentamente as "cidades" transformaram-se em centros de comercialização implicando a transformação da fortaleza para o comércio.

Paralelo à economia mercantil um novo processo se introduz —o aparecimento dos mestres livres que, sendo cléricos ou leigos, passam, também, a ensinar aos leigos. As atividades desenvolviam-se fora das escolas episcopais e acabavam por satisfazer as exigências culturais das novas classes sociais. Esse pode ser considerado o embrião de um mundo moderno, visto que novos conteúdos são introduzidos, refletindo as necessidades e os interesses das classes emergentes.

Os chamados burgueses, que nessa época não tinham nenhuma intenção revolucionária, levaram a Igreja a deslocar o centro do ensino, que até então se concentrava nos monastérios, para o clero secular. A preocupação pedagógica de então era a teologia. Essas escolas foram o cerne das atividades e permitiram à burguesia vantagens das quais só a nobreza e o clero dispunham. A estrutura orgânica da sociedade assentava-se basicamente em duas autoridades: Aristóteles e a Igreja.

Com o passar do tempo a Igreja viu-se ameaçada de perder o controle que há muito tempo exercia sobre a cultura; assim, investiu nos "pregadores" de forma organizada. Foi uma estratégia para acalmar as "heresias" e as inovações; no entanto, a economia do século XI e todas as questões circundantes, como a razão, o nominalismo e a experimentação, já não eram contidas.

A igreja católica, progressivamente excluída de seus tradicionais domínios geográficos e ideais, isto é, do Estado pontifício e da função da assistência e da instrução, ficou freqüentemente conduzindo uma batalha de defesa. (Manacorda 1992, p. 292)

A essa altura quatro correntes pedagógicas que vão desde o século XVI até o século XVIII já estavam diante dos olhos — a que expressava os interesses da nobreza, a que servia à Igreja feudal, a que refletia os princípios da burguesia protestante e a que traduzia tímidas afirmações da burguesia não-religiosa.

O modelo moral que caracterizou a escolarização vinculou-se primeiramente à Igreja, desde a catequização até seu desenvolvimento a partir do século XVII, especialmente na França. Nesse modelo, os pressupostos pedagógicos que concebem a escola um ambiente organizado moralmente baseiam-se na importância atribuída à disciplina na formação dos alunos.

Essa disciplina é aplicada tanto no trabalho com os conteúdos como na regulação da vontade. Para tanto caberá ao professor o papel central no processo, dissociando ensino de aprendizagem, aluno de professor.

Por sua vez a Companhia de Jesus saiu a campo para fortalecer o poder da Igreja e no lado estritamente pedagógico deu aos colégios um grande e brilhante verniz cultural. Não havia preocupação com a educação popular, mas sim com a educação dos nobres e dos burgueses ricos. Em pouco tempo estavam à frente do ensino.

No "Novo Mundo", os objetivos da ação jesuítica estavam voltados para o recrutamento de fiéis e servidores. A conversão dos indígenas foi assegurada pela catequese que se deu via escolas elementares e que aos poucos se estendeu aos filhos dos colonos.

Romanellib (1983) caracteriza a ação pedagógica dos jesuítas como apegada às formas dogmáticas do pensamento contra o pensamento crítico, reafirmativa da autoridade da Igreja e dos mais velhos, privilegiando os exercícios da memória e a

concentração do esforço intelectual nas atividades literárias e acadêmicas.

Mas as relações de poder que se basearam por tanto tempo na dominação feudal fizeram com que a burguesia afirmasse os direitos do indivíduo como ponto central de seus princípios. Aspiravam à liberdade de contratar, comerciar, crer, pensar. Até então nunca se falara tanto de cultura, razão e luzes; aos poucos consolidava-se novo paradigma. A burguesia acabava assumindo diante da nobreza o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade.

Mas se por algum tempo ela vislumbrou a esperança de um Homem Total, pleno e livre, a história encarregou-se de evidenciar que a situação das massas piorou e os novos "amos" pareciam não se importar com isso. À burguesia triunfante interessava o indivíduo apto à competição do mercado.

O mesmo poder que dividia a sociedade continuou dividindo a educação. Ensino e métodos eram diferenciados para as duas classes sociais. Os trabalhos manuais, que eram o eixo das escolas da classe mais explorada, apareciam também nas escolas dos ricos, mas apenas como um exercício ou distração. Mais uma vez a escola reforçava a dicotomia entre o pensar e o fazer.

Apesar de tudo, a burguesia não podia recusar a instrução ao povo, assim como na Antiguidade e no feudalismo. As máquinas sofisticadas exigiam alguma qualificação. O capitalismo carecia de modificações constantes de técnicas de produção e de novas invenções.

Trabalho científico e livre investigação estão para o capitalismo assim como religião e dogmatismo estão para o feudalismo. Dessa forma, as escolas tradicionais já não satisfaziam, restando à burguesia a exigência de uma educação primária para as massas e uma educação superior para os técnicos. Aos filhos burgueses era reservado o ensino livresco e divorciado da vida real, sem intenção utilitária; era o chamado ócio digno, restrito a uma classe apenas.

Ao final do século XIX houve o advento da escola laica, entre outros aspectos, por pressão e por conquista. A Igreja perdeu o controle do ensino. Do ponto de vista pedagógico, duas correntes podem ser destacadas: a metodológica, que devota respeito à atividade livre e espontânea da criança, isto é, a criança educa-se a si própria através de um trabalho coletivo; a doutrinária, que entende a escola como um meio de transformação social, estruturada na reação ao Estado.

Essas duas correntes caminharam algum tempo lado a lado. Já no século XX, em que a divisão da sociedade em classes mostra-se de forma mais clara para a maioria, a educação tem, de um lado, preparado as novas gerações para condições fundamentais da própria existência do capitalismo, e, por outro, equilibrado os valores contra-hegemônicos que surgem desta mesma educação.

Se o fato educativo é um politikum e um social, conseqüentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social. (Manacorda 1992, p. 360)

A educação e todo o "jogo" de poder que a cerca são aquilo que a organização social indica e não se pode pensar em reforma pedagógica fundamental sem que antes se imponha à classe revolucionária que a gerou.

Autoridade e poder: Questões conceituais

Pensar a educação no bojo das transformações sociais é também pensar as amplas formas de legitimação da sociedade capitalista brasileira.

E sob a égide de todo um poder político e econômico mais amplo que se pretende pensar o fluxo de poder entre alunos, professores, especialistas de educação e diretor, em particular. Com uma análise mais ampla, produto também de um referencial teórico sobre a questão do poder, será possível uma aproximação mais significativa sobre os papéis desempenhados na instituição escolar, que, com sua estrutura burocrática, reflete e reproduz as

contradições da estrutura educacional brasileira mais geral.

A "categoria" poder é o suporte teórico básico deste estudo. Utilizando o referencial de alguns estudiosos que abordam a questão do poder, farei uma exposição sobre parte dos conceitos apresentados por eles, indispensáveis a esta pesquisa, mesmo que alguns deles tenham tratado do assunto fora da perspectiva da sala de aula e do fluxo de poder que acontece na escola.

A discussão sobre autoridade e poder passa, necessariamente, por Weber, considerado o fundador das disciplinas Sociologia Política ou do Poder, Sociologia do Direito e Sociologia da Religião. Para Weber, o poder é a "probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências" (1991, p. 33).

Intrinsecamente ligado ao conceito de poder, Weber coloca o de dominação, entendida como "a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis". Por sua vez, considera a disciplina como a "probabilidade de encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem" (1991, p. 33), mediante treino, sem crítica ou resistência.

Para Weber, sociologicamente, o conceito de poder é amorfo, enquanto no caso da dominação existe alguém mandando em outras pessoas, não podendo prescindir de um quadro administrativo ou de uma associação.

Uma associação de dominação pressupõe um quadro administrativo e pode se constituir de forma legítima. Pode ser política, considerada dentro de um quadro geográfico, quando é garantida pela ameaça e até aplicação de coação física por parte do quadro administrativo. A coação física é apenas um dos meios e é empregada quando falham outros meios. Ação social politicamente orientada, que influencia a direção de uma associação política de forma não-violenta, pode evitar a coação física.

Estado, na perspectiva weberiana, é uma empresa caracterizada como instituição política, uma vez que seu quadro administrativo possui legitimidade para o uso da coação física, se necessário; enquanto a Igreja, por exemplo, é uma associação de dominação do tipo hierocrática, uma vez que aplica a coação psíquica e pretende o monopólio da legítima coação hierocrática.

Com base no exposto, podemos pensar a escola também como uma instituição do tipo hierocrática, cabendo a reflexão no sentido de que em diversas situações enquadra-se como instituição política.

Weber, ao estudar a burocracia, identifica-a com a disciplina racional, através de mecanismos próprios da instituição burocrática, que por sua vez se fundamenta na racionalização, nos métodos, no treinamento rotinizado, na disciplina, de forma a tender o comportamento à obediência uniforme e impessoal. Embora sem abordar especificamente a escola, o autor acaba deixando evidente sua forma de estruturar-se.

A dominação ou autoridade não significa, necessariamente, a possibilidade de exercer poder ou influência sobre outras pessoas, pois, para que ela seja exercida, é preciso haver um mínimo da vontade de obedecer e o interesse na obediência. Pode basear-se em vários tipos de submissão, inclusive a de ordem racional.

Toda forma de dominação procura legitimar-se; a obediência e o quadro administrativo podem variar de acordo com a natureza da legitimidade. Weber considera três tipos "puros" de dominação legítima, a saber:

- de caráter racional ou dominação legal: baseia-se na crença, na legitimidade das ordens estabelecidas e no direito de mando daqueles que estão nomeados para exercer a dominação; a obediência decorre de uma ordem impessoal, de "direito", limitada pela competência dessa ordem que se caracteriza por regras técnicas e normas; o tipo mais puro é o exercido pela dominação

burocrática decorrente do conhecimento;

- de caráter tradicional ou dominação tradicional: baseia-se na crença, nas tradições e na legitimidade daqueles que simbolizam a autoridade como representantes dessas tradições; deve-se obediência à pessoa do senhor ou à indicada por ele; as ordens são legitimadas pela tradição ou pelo livre-arbítrio do senhor; a dominação acontece com ou sem quadro administrativo;
- de caráter carismático ou dominação carismática: baseia-se na veneração da santidade, do poder heróico ou do caráter exemplar de uma pessoa ou das ordens dela emanadas; a obediência decorre da confiança pessoal, que pode se desvanecer, caso deixem de existir os motivos que levaram à veneração. Na associação dos adeptos existe uma relação comunitária de caráter emocional que pode se rotinizar se houver interesse dos membros da comunidade, quando, então, a escolha do novo líder se dá por certas características, por revelação ou por designação.

Enquanto Weber preocupa-se em analisar o poder, a dominação e a obediência do ponto de vista exclusivamente sociológico, o interesse de Mannheim concentra-se em situar o poder dentro de um contexto democrático.

A democracia, para Mannheim, implica uma teoria do poder de forma concreta, como ele se distribui e como pode ser controlado. "Nenhuma sociedade pode existir sem alguma forma de poder" (1972, p. 67).

É uma teoria de conjunto e refere-se à economia, à administração, à persuasão pela religião, pela educação e pelos meios de comunicação. O poder manifesta-se sempre que a pressão social é exercida pelo domínio ou pela manipulação. Este conceito de poder ajuda na planificação da sociedade, onde a política não é estanque, sendo necessário o equilíbrio das forças sociais. As pressões ou as formas de poder alteram-se de acordo

com a natureza das ações e os meios de controle sobre esse poder.

O autor distingue três formas de poder cujas manifestações diferenciam-se, conforme o controle exercido:

- livre desafogo, quando o descontrole da violência de indivíduos ou grupos pode conduzir ao caos, à anarquia e até a anomia; caracteriza-se pelo contágio da emoção e pelo desaparecimento de controle social e autodomínio;
- destruição organizada: guerras, revoluções;
- poder canalizado: concentra-se nas instituições e é regulado por princípios, regras e normas; controla, ao mesmo tempo, o comportamento. Mannheim coloca que o "arquétipo da sensação de poder é o sentimento pessoal de força ao conseguirmos que outra pessoa se curve a nossa vontade", (1972, p. 71), daí toda a discussão sobre o poder estar associado ao controle.

Das relações pessoais, nas quais o controle é mútuo, o poder institucionaliza-se até chegar à sua forma mais adiantada que é a lei, sendo significativa essa passagem por retificar as relações pessoais do processo social.

E interessante verificar como o poder passa de um homem para uma instituição ou organização para chegar ao controle do homem pelo homem. O poder passa de um indivíduo para uma função e aí ele pode se tornar impessoal, pode ser transmitido, exercido de forma coletiva e padronizar-se para diferentes culturas.

O poder, no contexto democrático, deve ser contido de forma total, deve se valer de uma estrutura legal e organizacional e de um preparo individual, além de se submeter a uma avaliação funcional para não se tomar arbitrário.

O poder concentra-se ao redor de funções, de grupos funcionais ou associações e também em torno de grupos orgânicos do

tipo das comunidades que desenvolvem seu próprio sentido de solidariedade. Há toda uma "cultura" grupal, no sentido de fortalecer e criar elos entre os membros.

A noção de comunidade aqui apontada não se contém em fronteiras, podendo se ligar a ação e reação históricas; o importante é o sentimento de pertencer, o sentimento do "nós". O poder funcional é mais racional que o poder centrado na comunidade.

O poder que se origina dos sentimentos tribais, do regionalismo, do nacionalismo desperta geralmente mais temor que o que se desenvolve por meio de interesses meramente econômicos; este está localizado e é racionalmente calculável; o primeiro é difuso e imprevisível. (Mannheim 1972, p. 80)

O poder inerente ao "nós" comunitário possui algumas características. Nem sempre é expansivo e agressivo, apresenta necessidades psicológicas que podem ser bastante influenciadas pela educação, resulta de processos históricos e não é imposto; pode ser influenciado por vários fatores; pode sofrer o processo chamado de "desarraigamento" capaz de levar à desintegração do caráter e à fácil manipulação por pessoas ou organizações ou, por outro lado, à emancipação progressista (pensamento independente e desenvolvimento pessoal). O processo de emancipação pode conduzir a outro tipo de poder: o dos intelectuais chamados, atualmente, de "formadores de opinião", em condições de desenvolver motivações, as quais podem ou não ser influenciadas por um plano — em toda sociedade há sempre indivíduos motivados e motivadores e as idéias tendem a sobreviver aos seus divulgadores.

O poder funcional, sendo mais racional que o poder concentrado em grupos, pode ser utilizado para neutralizar e controlar as emoções desses grupos.

O poder deve ser controlado democraticamente e seu abuso estabelece alguns riscos: excessiva concentração de poder; falta de defesa (física e mental) do cidadão levando-o à apatia ou à agonia; incerteza e desconfiança mútua diante da vida social desordenada; extremismo.

Por outro lado, existem pontos favoráveis que podem contrabalançar o abuso do poder, como a garantia de liberdades civis; a possibilidade de usar princípios democráticos; a visão de totalidade em relação à humanidade e a responsabilidade coletiva.

A questão do poder nas sociedades capitalistas, tratada por Foucault por meio de seu método genealógico, pretende deslocar o eixo do problema, até então posto pela ciência política ou pelo direito. Para ele, o poder não pode ser explicado por sua função repressiva ou por inspiração do modelo econômico que o considera como mercadoria.

Na sua análise, procura fazer uma aproximação entre a concepção jurídica ou liberal de poder político, encontrada, principalmente, entre os filósofos do século XVIII, e a concepção marxista, no que se refere ao economicismo presente nessas teorias do poder.

Para a teoria jurídico-clássica o poder é considerado como um direito possuído, assim como se possui um bem qualquer, podendo ser transferido ou alienado por um ato jurídico, parcial ou totalmente. A teoria jurídica -política da soberania desempenhou historicamente quatro papéis, a saber:

- em primeiro lugar, referiu-se a um mecanismo de poder efetivo, consubstanciado na monarquia;
- depois, serviu de instrumento e até de justificativa para a existência das grandes monarquias administrativas, com característica autoritária ou absoluta;
- foi também usada como arma tanto para limitar como para reforçar o poder real;
- serviu de base para a construção de um modelo alternativo, contra as monarquias administrativas, principalmente com base em Rousseau e seus contemporâneos, proporcionando o surgimento das democracias parlamentares.

Por outro lado, a visão marxista trata da funcionalidade do poder, ou seja, do papel

que se desempenha na manutenção e na reprodução das relações de produção, assim como na dominação de classes. Nesse sentido, o poder político encontra na economia a sua razão histórica.

No sistema jurídico-político, o poder é tratado como direito originário que se cede constituindo-se, assim, na soberania que tem no contrato a sua matriz política. Quando há excessos ou rompimento do contrato, o poder corre riscos de se tornar opressivo.

A análise do poder nesse caso baseia-se, principalmente, no esquema: contrato — opressão. Já no segundo caso, busca analisá-lo com base no esquema: guerra - opressão ou dominação - repressão. Por esse esquema a oposição faz-se entre luta e submissão, enquanto no primeiro faz-se entre o legítimo e o ilegítimo.

O discurso de Foucault visa inverter a lógica desses discursos ao fazer sobressair o aspecto da dominação que está embutido nas relações de soberania. Entende que dominação não significa:

(...) o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro grupo, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social. (1979, p. 181)

A questão central do direito passa a ser entendida como a da dominação e da sujeição, em oposição à questão da soberania e da obediência, até então posta pela ciência política e do direito. Nessa perspectiva faz-se necessário, na visão de Foucault, levar em consideração algumas preocupações metodológicas, a saber:

- em primeiro lugar, deve-se captar o poder em suas extremidades, em suas ramificações, no seu aspecto micro, dialeticamente relacionado com o aspecto macro;
- em segundo lugar, deve-se estudar o poder em sua intenção, em sua prática real e efetiva, em sua face

externa, onde ele se implanta e produz efeitos;

- em terceiro lugar, deve-se observar que o poder é algo indivisível; é algo que circula, funciona em cadeia e se exerce em redes;
- em quarto lugar, deve-se analisá-lo de forma ascendente e, como se refere Foucault,

(...) a partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois de examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc. por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global. (1979, p. 184)

- em quinto lugar, o poder, para exercer-se fora dos mecanismos ideológicos, necessita formar, organizar e pôr em circulação um saber ou mesmo aparelhos de saber, que não são construções ideológicas.

Em resumo, Foucault sugere que para se estudar o poder é necessário estudá-lo fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal. É preciso estudá-lo com base em técnicas e táticas de dominação.

Nessas preocupações metodológicas, Foucault procura desmistificar as teorias que apontam o exercício do poder, partindo do centro para a periferia, do macro para o micro e que são absorvidas pelos aparelhos do Estado. Contudo, não desconsidera a relação com o macrosistema uma vez que a existência do micro ocorre numa relação contraditória e dialética.

A ênfase aqui faz-se no aspecto micro, daí a microfísica do poder. Os poderes são exercidos em níveis variados, como teias. "Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir" (Foucault 1979, p. 08).

Na microfísica do poder, Foucault vai contestar além das teorias clássicas jurídico-políticas, os reprodutivistas marxistas quando apontam, no caso específico de Althusser, os aparelhos ideológicos e repressivos do Estado, como estruturas de poder.

As relações de poder, para Foucault, não são contratuais nem basicamente de violência, pois a própria dominação capitalista não teria como manter-se, exclusivamente, baseada na repressão.

Situa-se, assim, diferentemente de Gramsci, que vai buscar no conflito, nas posições antagônicas, os fundamentos para explicar as questões relativas à ideologia e à hegemonia, básicos para se entender o poder nas sociedades de economia capitalista.

Para Gramsci, o homem é síntese de relações sociais, ou seja, trava com os outros homens e com a natureza essas relações, na busca constante de sua sobrevivência. Para existir, o homem necessita prover sua própria existência, que é o que vai determinar a forma, o modo, a maneira como ele existe. Nas sociedades capitalistas, esta luta pela sobrevivência vai caracterizar a divisão da sociedade em classes.

Entre as classes sociais existentes na sociedade duas vão se sobressair como fundamentais: a do proletariado e a da burguesia. Enquanto a primeira detém apenas a sua força de trabalho, a segunda detém a propriedade dos meios de produção.

Essas classes vão se contrapor, pois histórica e continuamente estão em luta. Esta luta se dá em virtude das "relações de força" nos campos material, político e militar. Na problemática do homem em relação às classes, Gramsci trabalha dois conceitos fundamentais — o conceito de bloco histórico e o conceito de hegemonia. A questão do poder vai estar presente nesses dois conceitos, indicando os efeitos da estrutura sobre as relações das classes em "luta". Assim, tanto as relações de classe são relações de poder como as relações de poder implicam as relações de classes sociais.

Para Gramsci, o bloco histórico configura a unidade da estrutura e da superestrutura. Essa unidade opera-se com base na classe fundamental de determinada sociedade. A classe dominante, ao expressar seus interesses particulares em termos universais, passa a ser também hegemônica. O bloco histórico dá unidade e determinação econômica à infra-estrutura, enquanto se articula com a superestrutura.

A hegemonia domina pela persuasão, pelo consenso e configura-se na direção da sociedade. O poder de uma classe sobre a outra opera-se pela hegemonia e não pela força, pela coerção. Os dirigidos, ou seja, a classe subalterna, reconhecem na classe dirigente o seu direito de dirigir a sociedade em seu conjunto não pela força, mas pelo consenso. A dominação é percebida como algo que corresponde aos interesses gerais. As classes dominadas legitimam a dominação.

Por outro lado, as relações de forças podem ensejar um novo bloco baseado na contra-hegemonia, ou seja, na capacidade de organização da classe dominada, na via do desmantelamento de um determinado bloco histórico para a construção de outro. Na construção do novo bloco histórico é de fundamental importância a atuação dos "intelectuais"; tal função é intrínseca a todos os homens, porém nem todos exercem na sociedade funções específicas de intelectuais. Cada classe vai gerar seus próprios intelectuais, que agem com relativa autonomia. A esses intelectuais ele vai chamar de orgânicos. Orgânico num duplo sentido, por integrar o mesmo organismo e por organizar a classe, fazendo com que ela passe dos seus interesses de classe em si para os da classe para si.

Os intelectuais, além de possuírem capacidade técnica, devem organizar os homens considerando a disciplina, porém, como meio necessário e gerador de assimilação responsável e lúcida.

Paralelamente, o trabalho escolar deve dirigir-se no sentido de estimular, no aluno, o ser dirigente, o que exige esforço e disciplina, mas não uma disciplina exterior, imposta e não-educativa. Para isso, Gramsci entende que as normas devem ser estabelecidas pela própria coletividade, o que na escola seria envolver a todos na definição das regras.

O estudo da autoridade, em Lobrot, acrescenta uma outra dimensão a esta discussão sobre o poder, uma vez que para ele a autoridade é um fenômeno social, integrado à vida cotidiana, de natureza psicológica e ao mesmo tempo estrutural e institucional, não se confundindo com poder, que é mais ligado ao campo político.

E institucional porque reside num sistema ou numa instituição; é de natureza psicológica porque se origina de carências no desenvolvimento da personalidade caracterizada numa falta de confiança ou desconfiança sistemática em relação aos outros.

Lobrot entende que a autoridade é um sistema que permite a alteração da vontade do outro, conduzindo-a para o ponto que se deseja, o que pode ser obtido pela repressão ou pela coerção, isto é, pela supressão da vontade ou pelo direcionamento da ação, por meio de ameaças ou recompensas de qualquer tipo. Diz que a autoridade

- é redutora, ou seja, reduz os atos humanos desencadeando uma reação quase mecânica; ela introduz no campo psicológico elementos decisivos para induzir a ação desejada mediante ameaças ou recompensas;

- leva à interiorização da vontade própria em outra pessoa;
- deriva de certas "qualidades" ou características de quem a detém; são elas que definem o poder como fundamento da autoridade.

A autoridade é muito mais uma solução, uma resposta, uma maneira de viver e até mesmo uma visão do mundo para aqueles que a exercem do que para aqueles que a suportam. (Lobrot 1977, p. 39)

O conceito de influência distingue-se do de autoridade e pode ser considerado de forma positiva; enquanto uma propõe, sugere, oferece, a outra age pela força impedindo o desenvolvimento do indivíduo, o recebimento de influências. Para o autor, a propaganda é encarada como influência positiva, sendo a censura a pior coisa, pois interdita a circulação de idéias.

Três tipos de autoridade podem ser visualizados:

- *primária ou parasitária, que busca da forma mais direta e rápida o acesso a vantagens materiais;*
- *secundária ou administrativa, que deseja as mesmas vantagens materiais de forma indireta ou desviada;*
- *democrática, entendida mais como uma antiautoridade, ao procurar limitar o seu campo; o poder democrático é representativo e respeitoso das liberdades fundamentais. Entre as duas últimas, existe uma certa convivência, quase secreta. A autoridade secundária, definida por seu caráter funcional, gera a burocracia moderna que, para o autor, é a pior forma de autoridade. Considera, por fim, que liberdade e autoridade são conceitos antitéticos.*

As visões de poder dos diferentes autores permitem algumas ilações, a título de fechamento. Weber apresenta uma teoria sociológica organizada, centrando nesta o seu interesse, já que para ele o poder é amorfo, inserido como parte de um todo complexo, porém perpassando toda a teoria. O seu objeto de estudo é a sociedade e as ações e relações sociais subjacentes. Com esse objetivo ele se preocupa, fundamentalmente, com os tipos "puros", isto é, aqueles que representam uma média dos comportamentos evidenciados para determinada categoria. Assim é construída sua teoria sociológica, que, de uma forma ou de outra, determinou a quase totalidade do que se fez posteriormente em sociologia. É um clássico que precisa ser resgatado pela academia.

Mannheim elabora sua obra fortemente influenciado pela Segunda Guerra Mundial e com uma grande preocupação com os ideais democráticos, procurando estudar o poder e as formas de controlá-lo visando à manutenção da liberdade. Suas idéias sobre o poder funcional e o poder dos grupos são, sem dúvida, baseadas nas formas de dominação de Weber. Vê o poder dentro de uma perspectiva democrática, sua distribuição, seu controle e sua existência como absolutamente necessários. A questão da democracia é muito discursada nas escolas e a perspectiva apresentada pelo

autor pode nos levar a refletir sob uma ótica particular.

Foucault, embora reconhecendo a presença do poder, encara-o sob um prisma totalmente diferente, na sua perspectiva micro e estudada através da dominação, em sua teia de arcularidade. Enfatiza na noção de poder o caráter de relação, funcionalidade e utilidade nas instituições. Não prioriza as macroanálises relativas ao Estado, as classes sociais e a própria ideologia. Sua abordagem detém-se mais no nível micro-social. As escolas, independentemente do conhecimento das reflexões apresentadas, deveriam buscar suas próprias razões para a forma como encaminham, as questões pedagógicas mais próximas. Justificar as mazelas do processo de ensino-aprendizagem apenas tendo como referencial e vítima os órgãos externos, a ausência de políticas mais adequadas ou mesmo as condições sociopolíticas e econômicas dos alunos inviabiliza determinadas tomadas de posição que poderiam desempenhar papéis mais efetivos rumo à melhor qualidade de ensino.

Gramsci acentua a importância das influências sociais mais amplas em relação à ação interna das instituições. Ressalta o importante papel do intelectual orgânico na ação contra-hegemônica. Configura o bloco histórico como uma unidade de estrutura e superestrutura; essa unidade se mantém tendo como base a classe hegemônica que a sustenta. Em suas análises mostra a articulação entre proletariado e burguesia num jogo constante de força e poder. O autor destaca a grande responsabilidade da escola como instituição formadora e responsável direta pelo preparo do aluno dirigente e que consegue perceber seu importante lugar na sociedade.

Lobrot vê a autoridade como algo negativo, afirmando que ela se opõe à liberdade. Seu estudo é centrado na autoridade e não no poder que é, para ele, o fundamento da autoridade. Aproxima-se do poder amorfo de Weber e da dominação (autoridade) que implica, necessariamente, pelo menos uma mínima vontade de obedecer. Por outro lado, enquanto Weber considera o tipo "puro" da burocracia como dominação decorrente do

conhecimento e a associa à dominação legal ou racional, Lobrot entende que a burocracia moderna é a pior autoridade. Esse autor faz uma abordagem voltada mais para aspectos psicológicos e sua análise é interessante para mostrar que existem diferentes dimensões para se pensar a relação de poder. Neste trabalho suas idéias foram colocadas mais como contraponto de reflexão, na medida em que coloca a autoridade como produto de natureza psicológica ante as naturezas estrutural e/ou institucional.

Entre os autores citados podemos estabelecer que todos consideram um ponto como eixo:

- o poder decorre das relações entre os homens.

Embora esse ponto os aproxime, outros os tornam divergentes, o que torna a análise mais estimulante. Pode-se ter uma idéia do fato de que a categoria "poder" tem sido fruto de grande preocupação de vários estudiosos, nos mais diferentes contextos e épocas. Pensar a categoria poder sob diferentes óticas reflete antes a possibilidade de analisar de maneira mais rica e coerente o fenômeno, sem o radicalismo da exclusão que tanto tem empobrecido algumas análises. Não pretendo o ecletismo, mas o pluralismo que busca o enriquecimento tanto pelas convergências como pelas divergências ou pelas contradições.

Em outras palavras, a intenção em apresentá-los foi, exatamente, buscar pistas teóricas que conduzam à reflexão e que possam auxiliar na decodificação das forças que permeiam as ações da prática pedagógica.

Na escola, a questão da relação de poder é enfocada dentro de uma perspectiva bastante reducionista, apesar de esse poder possuir várias formas de se expressar. Muitos reduzem a discussão ao autoritarismo que se percebe na transmissão de certos conteúdos e no currículo.

A amplitude que a reflexão exige permite chegar, inclusive, no fato de que a associação do currículo a controle e definição do poder apresenta apenas parte da questão,

pois estudos como, por exemplo, os de Baudelot e Establet, citados por Cunha (1982), já mostram que aluno e professores não são receptores passivos e apresentam, também, diversas formas de resistência.

Não devemos nos esquecer, no entanto, de que na maior parte do tempo a escola impõe controles, força rotinas e mantém ordens que se constituem numa prática subjacente e/ou associada ao currículo formal. As arbitrariedades têm transformado boa parte das gerações em indivíduos que não são capazes de exercer suas cidadanias. Os efeitos têm sido duradouros e têm conseguido driblar a análise de boa camada de educadores.

A escola coloca-se como agenciadora do saber; no entanto, o processo de aquisição deste saber pode se dar tanto de maneira opressiva, tendo como centro a indisciplina do aluno, suas possíveis limitações individuais e sociais, como também centrar-se na concepção transformadora, dialógica e, neste caso, o aluno deixa de ser domesticado para assumir o importante papel de autor de sua história.

Apesar de a idéia que valoriza a transformação parecer clara e necessária para os educadores, torna-se uma questão bastante complexa, pois não consegue instalar-se com sucesso nas escolas. Essa questão mereceu neste trabalho um espaço de reflexão e adquire a conotação de elemento motivador de outros trabalhos.

Fonte: Resende, Lucia Maria Gonçalves de
Relações de poder no cotidiano escolar /
Lucia Maria Gonçalves de Resende –
Campinas, S.P : Papyrus, 1995 – (Coleção
Magistério: Formação e Trabalho
Pedagógico).

TEXTO 11

VALORIZAÇÃO DOS(AS) TRABALHADORES(AS) EM EDUCAÇÃO

O Brasil acumula uma dívida histórica no que concerne à valorização profissional dos(as) trabalhadores(as) em Educação. Na última década, com a adoção das orientações neoliberais, consolidou-se o sucateamento do serviço público, com ênfase na desresponsabilização do Estado em relação à oferta da educação pública.

Nesse cenário, os(as) trabalhadores(as) em educação, agentes indispensáveis da edificação de uma escola pública de qualidade, foram submetidos(as) a um perverso achatamento salarial, gerando situações em que professores(as) e funcionários(as) estaduais e municipais passaram a receber salários inferiores ao salário mínimo nacional.

O Brasil ocupa uma das piores posições em termos de salário, mesmo quando comparado com países cuja economia é bem menor do que a nossa (Uruguai, Tailândia, Filipinas, por exemplo), segundo pesquisa, realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Educação (Unesco) em conjunto com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1998.

Mais isso não é tudo. Professores(as) e funcionários(as) de escola vendem pão, roupa, bijuterias, perfumes e sabe-se lá o que mais. A própria escola serve como local de venda e os recreios, os intervalos permitem um tempinho para a comercialização. Talvez alguns o façam por aptidão ou como lazer mas, sem dúvida, a grande maioria é para garantir a própria subsistência.

Em parte, a desvalorização dessa categoria está caracterizada pelo fato de a maioria dos(as) profissionais ser mulher. De acordo com os dados da pesquisa Retrato da Escola 3, realizada pela CNTE, em 2002, o sexo feminino representa 83% da força de trabalho das escolas básicas. A história nos mostra que a discriminação de gênero começa a

diminuir a partir das ações do movimentos sindical e feminista no mundo. Ainda assim, a participação da mulher no mercado de trabalho é marcada pela diferença salarial em relação aos homens.

As lutas sindicais em muitos contribuíram para a superação desse rótulo. Elas também anunciaram à sociedade o processo de proletarização da profissão. Atualmente, a divisão de trabalho se mantém, com um número maior de mulheres nos postos de menor remuneração, mas os homens também são penalizados com baixos salários. No caso dos(as) trabalhadores(as) em educação, a desvalorização profissional carrega esse referencial.

Conjugada à miserabilidade salarial e fruto do desmonte do serviço público agravou-se a precarização das condições de trabalho, submetendo os(as) profissionais da educação a esforços sobre-humanos para o desenvolvimento de suas atividades.

A ausência de uma política de formação inicial e continuada limitou o processo de qualificação profissional e iniciativas individuais, restringindo, dessa maneira, o acesso da maioria dos(as) trabalhadores(as) ao aperfeiçoamento profissional.

A realização de concursos públicos passou a não se constituir em prioridade para os governos, provocando a aceleração do processo de terceirização dos(as) profissionais em todo país.

Ao vivenciarmos a 6ª Semana nacional em Defesa e Promoção Pública reafirmamos a nossa luta pela construção de uma educação, pública, inclusiva, gratuita, democrática e de qualidade. Uma educação que contribua para pôr fim às desigualdades sociais, com financiamento para a educação básica em todos os níveis e modalidades e que considere como elementos indissociáveis à qualidade e à valorização profissional. Que assegure a implantação de um Piso Salarial Profissional Nacional; formação inicial e continuada; planos de carreiras unificados; regulamentação profissional para os funcionários da escola na LDB; jornada e condições de trabalho. Consideramos que a concretização das mudanças, iniciadas com o atual governo,

devem ter como centro a solução da dívida social que o país tem para com o seu povo. Para tanto, é necessário que os(as) trabalhadores(as) em educação assumam, cada vez mais, o protagonismo político, organizando a luta pelos direitos do trabalho e pela elevação do padrão de vida, conjugada, na esfera espiritual com a difusão de ideais de solidariedade, liberdade, e elevação no nível cultural da população.

A transição para um novo modelo de desenvolvimento requer a afirmação da soberania e dos interesses nacionais na política externa, que pode ser traduzido neste momento na conversão da dívida externa em investimentos para a educação.

A medida, além de possibilitar a melhoria da qualidade de ensino público, concretiza a ruptura com o modelo sócio-econômico excludente, que tanto vitimou a nossa população.

Está em tramitação no Congresso Nacional a Reforma Sindical (PEC 369/05), a qual mexe com toda a estrutura organizativa dos trabalhadores. É nosso dever entender cada um dos pontos da reforma a fim de incidirmos propositalmente.
(Veja quadro)

PECnº369/2005

Art.8º. É assegurada a liberdade sindical, observando o seguinte:

- I. o Estado não poderá exigir atualização para fundação de entidade sindical, ressaltando o registro no órgão competente, vedadas ao Poder Público a interferência nas entidades sindicais;
- II. o Estado atribuirá personalidade sindical às entidades que, na forma da lei, atenderem a requisitos de representatividade, de participação democrática dos representantes em todos os níveis da negociação coletiva;
- III. às entidades sindicais cabe a defesa dos direitos e interesses coletivos ou individuais no âmbito da representação, inclusive em questões judiciais e administrativas;
- IV. a lei estabelecerá o limite da contribuição em favor das entidades sindicais que será custeada por todos

os abrangidos pela negociação coletiva, cabendo à assembléia geral fixar seu percentual, cujo desconto, em se tratando de entidade sindical de trabalhadores, será efetivado em folha de pagamento;

- V. a contribuição associada dos filiados à entidade sindical será descontada em folha de pagamento.

Mantidas as redações dos incisos V, VII, VIII e parágrafo único.

Redação mantida como inciso VII –

VII. é obrigatória a participação das entidades sindicais na negociação coletiva;

Art.11. É assegurada a representação dos trabalhadores nos locais de trabalho, na forma da lei.

Art.37.

VII- a negociação coletiva e o direito de greve serão exercidos nos termos e nos limites em lei específica;”

Mantidas as redações do art.114, inciso I, II, IV até IX e § 1º.

III- as ações sobre representação sindical, entre entidades sindicais, entre entidades sindicais e trabalhadores, e entre entidades sindicais e empregadores;

§2º Recusando-se qualquer das partes à arbitragem voluntária, faculta-se a elas, de comum acordo, na forma da lei, ajuizar ação normativa, podendo a Justiça do Trabalho dividir o conflito, respeitadas as disposições mínimas legais de proteção ao trabalho, bem como as convencionadas anteriormente.

§3º Em caso de greve em atividade essencial, o Ministério Público do Trabalho tem legitimidade para ajuizamento de ação coletiva quando não forem assegurados os serviços mínimos à comunidade ou assim exigir o interesse público ou a defesa da ordem jurídica.

**Autor: Flávio José Tonelli Vaz
Assessor de liderança do Pc do B na Câmara dos Deputados*

COMENTÁRIOS*

A nova redação põe fim à associação profissional. O texto atual estabelece limites para a “liberdade de organização sindical”.

Ficam mantidas as restrições quanto à interferência e intervenção do Estado nas entidades sindicais. Mas, acaba com a proibição de o poder público intervir na organização sindical.

A nova redação acaba com a unicidade e o limite constitucional de base municipal mínima para o sindicato. A base municipal consta do anteprojeto de lei de organização sindical, mas não terá mais a proteção constitucional.

Essa nova redação deriva do fim da unicidade, pois a entidade sindical perde a capacidade de representar toda a categoria. Cada entidade sindical passa a representar os interesses no âmbito de sua representação que será disciplinada em lei.

A redação põe fim à contribuição prevista em lei (que é o imposto sindical) e cria, nos limites autorizadas pela legislação ordinária, a contribuição de “negociação coletiva”.

Este novo inciso mantém em dispositivo constitucional o desconto em folha das contribuições associativas (mensalidades dos sindicalizados). No texto atual essa disposição está no inciso IV.

As federações e confederações passam a ter autonomia para fazerem negociações coletivas e acordos, inclusive impondo cláusulas que não podem ser alteradas pelas entidades de grau inferior em suas respectivas negociações.

A nova redação assegura a representação dos trabalhadores nos locais de trabalho na forma da lei.

A alteração assegura que lei específica disciplinará o processo de negociação coletiva para os servidores públicos. Mesmo com essa mudança, a negociação coletiva estará sempre submetida à reserva legal para definição de direitos e remuneração dos servidores, devendo ser submetida ao Poder Legislativo.

Melhora a redação para assegurar que todas essas questões estejam na competência da Justiça de Trabalho.

A EC 45 determinou a exigência de comum acordo entre as partes, para o dissídio coletivo de natureza econômica. Essa reforma exige ainda que haja recusa à arbitragem, não bastando recusa à negociação coletiva.

Pela EC 45, no caso de greve em atividade essencial, havia uma exceção para a exigência do comum acordo entre as partes para o ajuizamento do dissídio: a legitimidade do Ministério Público do Trabalho. Aprovada a proposta de reforma sindical acaba essa exceção. Ao MPT restará ajuizar ação para assegurar a prestação de serviços mínimos à comunidade. Entra em julgamento a greve e não reivindicações dos trabalhadores.

Fonte: CNTE -Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- Abril de 2005

VI Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública – De 25 a 29 de abril de 2005.

TEXTO 12

VALORIZAR OS/AS TRABALHADORES/AS EM EDUCAÇÃO É OFERECER QUALIDADE AO ENSINO

Escola Pública de Qualidade para Todos. Esta é a bandeira histórica da CNTE. Portanto, entre todos os condicionantes para essa conquista, é preciso destacar a importância da valorização dos educadores e de sua influência na sociedade. A construção do conceito de valorização profissional implica na adoção de critérios que vão do reconhecimento social da atividade às afetivas condições de trabalho, inclusive materiais.

Valorização do magistério, inserindo neste contexto os docentes, especialistas e funcionários de escolas, significa implantar políticas relacionadas ao piso salarial, carreira, formação inicial e continuada e oferecer condições dignas de trabalho. O assunto não pode ser simplesmente considerada corporativista, porque para a CNTE integra as políticas sociais. Não há como conceder melhoria da qualidade do ensino público, condicionante para a inclusão social e de rompimento do círculo vicioso da pobreza, sem que os trabalhadores em educação sejam valorizados e tenham formação inicial e continuada de qualidade, como instrumento estratégico para implementar mudanças significativas na sociedade.

A luta, desde o início dos anos 90 pela implantação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e das Diretrizes de Carreira, com objetivo de corrigir as distorções existentes no país, poderá ser caracterizada com a aprovação do Projeto de Lei nº1.592/03, em trâmite na Câmara dos Deputados. O Projeto abrange todas as redes de ensino e todos os trabalhadores em educação, representando um passo importante para a afirmação da identidade do educador.

O conceito de Piso Salarial Profissional Nacional, que vinha sendo debatido nas instâncias da CNTE, tornou-se mais viável. O próprio diagnóstico do governo federal (1993), fiel à linha da 1ª Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em

Jomtien, na Tailândia (1990), e, portanto, mais preocupado com os compromissos internacionais do que com as políticas públicas, já apontava a correlação entre educação de qualidade e salários dignos para seus trabalhadores.

Vincular a exigência do Piso Salarial Profissional Nacional às Diretrizes de Carreira é uma forma de olhar, simultaneamente, o aluno e a sociedade. Salários e formação estão muito ligados ao preparo do educador e, por consequência, à qualidade de seu desempenho. Isso tem reflexo direto e imediato sobre a qualidade da educação, ainda que não seja a única condição

DESTAQUES DO PROJETO DE LEI 1.592/03

- remuneração condigna, com vencimentos iniciais nunca abaixo dos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional;
- progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem experiência e desempenho, atualização dos conhecimentos e aperfeiçoamento profissional;
- jornada de trabalho, preferencialmente, em tempo integral e de no máximo quarenta horas semanais, tendo sempre presente uma parte de trabalho coletivo e outra voltada à formação continuada. No caso dos docentes, pelo menos trinta por cento da carga horária dedicada à preparação do ensino e à avaliação da aprendizagem;
- incentivo à dedicação exclusiva;
- participação no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino;
- gestão democrática da escola e da rede de ensino, por meio de deliberações em órgãos colegiados e com a condução de dirigentes escolares, via eleição direta, pelos profissionais da educação, alunos e pais;
- regulamentação entre as esferas de administração para a remoção e o aproveitamento dos profissionais, quando de mudança de residência e de existência de vagas nas redes de destino, sem prejuízos para os direitos dos servidores no respectivo quadro funcional.

A formação profissional é outro ponto que merece tratamento especial por parte do poder público. A carência de profissionais nas áreas de licenciatura e a pretensa correção do fluxo, em curto prazo, por meio da formação à distância – respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – acabou por disseminar centenas de cursos de fim de semana em institutos superiores de educação das mais variadas espécies.

Em recente reportagem veiculada nacionalmente foram denunciadas vendas de diplomas, abonos de faltas e dispensas facultadas do país, que oferecem cursos à distância, muitas delas localizadas no interior do Estado de São Paulo. Isso comprova a falta de um sistema de controle dessas instituições por parte do Ministério da Educação e a necessidade de se investir no sistema público, que, além de oferecer melhores condições de acesso e permanência, tem registrado maiores índices de aproveitamento dos alunos.

A anulação do Exame Nacional de Certificação, proposto pelo MEC, no ano passado, foi uma vitória importante em função da resistência da CNTE, organizada nos encontros estaduais e nacional, promovidos pelo MEC, por meio de seus sindicatos de base. Esse exame consistia numa forma de premiar somente os aprovados com uma bolsa federal sem qualquer compromisso com a formação continuada.

A participação ativa da direção da Confederação e dos sindicatos possibilitou, inicialmente, o adiamento do Exame, de fevereiro de 2004 para o segundo semestre. Porém, o novo Ministro da Educação, Tarso Genro, já declarou que o Exame Nacional de Certificação está “sepultado”, indo ao encontro às reflexões da CNTE e da maioria das organizações educacionais do país.

Outro desafio consiste na profissionalização dos funcionários de escola, no reconhecimento de seu trabalho como educador e na sua inserção na carreira dos trabalhadores em educação – eliminando o processo de terceirização a que estão sujeitos. Também a ampliação do quadro de especialistas da educação, hoje em extinção em diversos estados, é imperioso para

alcançarmos a qualidade desejável à escola pública.

A pesquisa anunciada pela CNTE na 4ª Semana em Defesa e Promoção da Educação Pública, ano passado, mostrou que a educação brasileira entrará em colapso por falta de professores, caso os governos não implementem políticas públicas que melhorem as condições de trabalho e de vida da categoria a fim de atrair novos profissionais. Em médio prazo, o país começará a sofrer com a escassez de docentes, fato que já é visível em várias redes estaduais, principalmente nas áreas de exatas e biológicas (física, matemática, química e biologia).

O baixo salário é uma das principais dificuldades para se atrair jovens para a carreira, isso porque a média dos salários dos trabalhadores em educação situa-se na faixa de R\$ 500,00 a R\$ 700,00, muito pouco para assegurar condições de vida dignas para qualquer profissional, especialmente, quando as especificidades da atuação do educador exigem dedicação exclusiva (a fim de se criar vínculos), tempo para formação, atualização e aperfeiçoamento (para que possa acompanhar a evolução técnica e científica) e condições para consumo de bens culturais (de modo que seja capaz de ampliar sua visão de mundo e socializá-la com os alunos).

A principal consequência dos baixos salários é a queda na qualidade da educação. Estudo divulgado pela Unesco e OIT (2002) ilustra os resultados da pesquisa divulgada pela CNTE, no Brasil, mostrando que a tendência de diminuição do número de professores/as em função dos baixos salários, ao gerar déficit de pessoal qualificado nos sistemas educacionais, tem sido responsável pelo declínio da qualidade na educação em todo o mundo.

Mesmo diante deste quadro caótico, pouco se tem visto por parte dos governos estaduais e municipais – responsáveis diretos pela educação básica – no sentido de reverter a situação de penúria de seus sistemas educacionais. O ano de 2004 começou com greves em vários estados, quase todos em função dos baixos salários e da recusa dos governos em conceder reajustes. A Lei de Responsabilidade Fiscal,

que limita os gastos com funcionalismo público em 60% do valor da arrecadação dos entes federados, tem sido o argumento mais utilizado para a negativa de Estados e Municípios aos reajustes salariais. Isso remete a questão para um debate mais profundo: até quando a educação pública será subjugada, prejudicando a imensa parte da população a que ela tem acesso? Onde começa a valer a igualdade de oportunidades senão nos bancos escolares? Qual o papel do Estado frente às demandas sociais de nosso país? Quem tem que fazer valer os preceitos constitucionais, dentre eles o que garante educação de boa qualidade para todas as crianças, jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria?

**Fonte: CNTE - Confederação
Nacional dos Trabalhadores em
Educação- Abril de 2004**

TEXTO 13

VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL; EXIGÊNCIA DA SOCIEDADE

Se a educação é um direito humano e social que deve ser garantido pelo Estado, o trabalhador em educação é peça essencial da efetivação desse direito e deve ser inserido em políticas públicas que garantam, ainda, sua valorização profissional.

A realidade do Brasil, entretanto, está muito distante da consolidação de uma política de valorização profissional na direção de assegurar e ampliar direitos dos profissionais da educação. Tratados como insumos nas medidas pelo Banco Mundial (Bird), seguidas rigorosamente pelo Brasil, os profissionais da educação se deparam, hoje, com restrições à sua formação, carreira e salários, além de terem a prática pedagógica como objeto de avaliações fundadas em critérios economicistas e vinculadas a uma visão de prêmio e castigo, que nada tem a ver com o objetivo fundamental de suas vidas, que é educar.

Hoje, pressionado por baixos salários, sendo forçado a cumprir múltiplas jornadas, e sem uma política de valorização consistente, o educador é obrigado a se qualificar por esforço próprio, quando, na verdade, deveria estar inserido em um programa de longo prazo vinculado à progressão na carreira. Alguns números são contundentes quanto à situação do educador, depois de oito anos de governo FHC:

- Cerca de 1/3 dos professores sem titulação adequada;
- Mais de 60% deles/as com contratação precária e ou temporária;
- Salários médios insuficientes que variam de R\$136,00 no Nordeste a R\$ 854,00 no Sudeste, consagrando a insuficiência e as desigualdades regionais e entre as esferas administrativas;
- Uma média nacional de R\$409,00 – o 4ª pior salário entre 32 países com economias equivalentes à nossa, segundo pesquisas do Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unesco) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE);

- Mais da metade dos funcionários de escola não cumpriram a escolaridade obrigatória;
- Apenas 32% dos professores têm curso superior;
- Aproximadamente 11,7% dos professores da Região Norte e 5,7% dos do Nordeste nem completaram o antigo primeiro grau;
- Metade dos professores sofrem da síndrome de desistência (burnout), resultado da angústia diária provocada pela consciência da importância de seu papel social e de tudo que podem proporcionar contrapondo-se a tantos obstáculos impostos pelas dificuldades de um sistema educacional precário.

Para que seja possível proporcionar educação de qualidade, uma vez obtidas as fontes de financiamentos necessárias, é preciso garantir um conjunto de políticas públicas que permitam que os educadores cumpram a contento sua função. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação defende que, dessas políticas, façam parte alguns pilares fundamentais:

Plano de Carreira

Elaboração e implementação de Planos de Carreira que contemplem todos os segmentos dos profissionais da educação (professores e funcionários incluindo aposentados). Ingresso exclusivamente por concurso público. Consideração de formação inicial e permanente como critério de valorização na carreira. Jornada de trabalho de 40 horas/semanais com 50% destinada a atividades pedagógicas de reflexão e formulação de projetos da escola.

Formação

Política de formação inicial com observância dos níveis mínimos exigidos para ingresso e de garantia de formação permanente isto é, contínua e atualizada – para os profissionais em exercício. Profissionalização dos funcionários da educação em nível médio nas áreas técnicas de multimeios didáticos, nutrição escolar, infra-estrutura escolar, administração escolar. Formação teórica referenciada no projeto político-pedagógico da escola e na prática dos educadores.

Avaliação

Como um instrumento de fortalecimento dos mecanismos de melhoria da qualidade e não

como uma política de monitoramento da atividade docente de forma policalésca e competitiva voltada, exclusivamente, para a “criação” de bons resultados desvinculados do aprimoramento da educação como direito e como atividade que vai além da mera transmissão de conhecimentos.

Salário

Recuperação salarial com políticas de reajuste, fim das práticas de abono, que assegurem dignidade salarial. Fixação de Piso Salarial Profissional Nacional como reconhecimento do caráter profissional da atividade e como política de superação das desigualdades regionais.

A pesquisa Retrato da Escola 2, que abrangeu 2.351 escolas, com cerca de 200 mil alunos, 19.339 professores das redes municipais, estaduais, federal e particular, das zonas rurais e urbanas, das capitais e do interior de todos os estados, levantando informações sobre gestão escolar, organização do trabalho, condições ambientais, planejamento, qualidade de ensino e violência, entre outros aspectos, deixou clara a relação entre salários e desempenho escolar. Divulgada no último dia 3 de outubro, mostra que, nas escolas públicas, os baixos salários e as precárias condições de trabalho interferem negativamente na qualidade do ensino, restringindo a capacidade construtora da escola pública e o potencial de seus profissionais.

Fonte: CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- Março de 2002

FILIADA à CUT, CEA e IE
www.cnte.org.br

3ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública – 18 a 21 de março de 2002.

TEXTO 14

CONDIÇÕES DE TRABALHO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Educação de qualidade exige boas condições de trabalho (infra-estrutura, segurança, saúde etc.). Mas não é esse o cenário dos educadores brasileiros. Os salários são baixos; não há, em mais da metade dos casos, plano de carreira; a progressão da remuneração está desvinculada da qualificação profissional; não têm planos de saúde, não têm perspectiva de progresso nem autonomia de ação. Por conta disso, 25% da categoria (1 em cada 4) sofre de “burnout - síndrome da desistência”, na qual o educador se anula devido à frustração de não poder dar o melhor de si por falta de boas condições de trabalho. Mesmo assim, 90% dos trabalhadores em educação, segundo a pesquisa Retrato da Escola, de 1997, se recusam a abandonar suas atividades por julgarem que ela é a base da construção de um futuro melhor.

Nesse cenário de frustração e incerteza, as condições de infra-estrutura se sobressaem como fatores imediatos para a baixa qualidade de ensino nas escolas públicas, em geral, quando comparadas com as particulares, o que tem reflexos diretos sobre o rendimento dos alunos. Uma análise que pode ser feita nos remete às debilidades da política oficial do governo FHC de proporcionar expansão e manutenção de prédios escolares, fruto de um modelo educacional que, pouco a pouco, retira do Estado a tarefa de proporcionar educação de qualidade, cedendo tal espaço para as escolas particulares, inacessíveis para a imensa maioria da população.

Tabela 1. Infra-estrutura da escola - ensino médio

		Rede Administrativa	
		Pública	Particular
Infra-estrutura da escola	Péssima	2,8%	0,3%
	Ruim	6,8%	1,7%
	Razoável	27,1%	11,1%
	Boa	58,5%	37,9%
	Ótima	9,6%	49,0%
Total		100,0%	100,0%

Tabela 2. Salário bruto como professor e proficiência dos alunos por rede

		Proficiência dos alunos 1999						
		Baixa	Media Baixa	Media	Media Alta	Alta	Total	
Pública	Salário Bruto como Professor	Ate R\$ 136	29,9%	28,6%	21,6%	13,8%	6,0%	100%
		de R\$137 a 272	30,3%	23,2%	21,2%	17,6%	7,7%	100%
		de R\$ 273 a 408	24,4%	23,9%	23,0%	19,3%	9,4%	100%
		de R\$ 409 a 544	21,6%	21,7%	20,4%	22,1%	14,2%	100%
		de R\$ 545 a 816	18,8%	20,0%	20,2%	21,1%	19,8%	100%
		de R\$ 817 a 1088	19,8%	21,7%	20,3%	18,2%	19,9%	100%
		de R\$ 1089 a 1360	20,1%	14,9%	24,2%	24,2%	16,5%	100%
		de R\$ 1361 a 2040	19,2%	14,6%	22,1%	27,7%	16,5%	100%
		de R\$ 2041 a 2720	15,7%	15,3%	29,2%	15,8%	23,9%	100%
		Mais de R\$ 2720*	21,7%	14,7%	18,2%	28,2%	17,2%	100%
Particular	Salário Bruto como Professor	Ate R\$ 136	13,5%	16,2%	20,0%	28,3%	22,0%	100%
		de R\$137 a 272	10,9%	14,5%	19,8%	26,3%	28,5%	100%
		de R\$ 273 a 408	7,5%	10,2%	18,7%	25,8%	37,5%	100%
		de R\$ 409 a 544	4,7%	8,5%	18,3%	24,4%	44,2%	100%
		de R\$ 545 a 816	4,5%	5,6%	12,8%	25,9%	51,1%	100%
		de R\$ 817 a 1088	4,0%	7,5%	11,1%	24,3%	53,1%	100%
		de R\$ 1089 a 1360	1,8%	4,4%	7,7%	16,9%	69,2%	100%
		de R\$ 1361 a 2040	8%	3,5%	4,6%	19,4%	71,7%	100%
		de R\$ 2041 a 2720	1,8%	3,3%	7,6%	11,9%	75,5%	100%
		Mais de R\$ 2720					100%	100%

A pesquisa Retrato da Escola 2, cujos resultados foram divulgados no último dia 3 de outubro, quantificou os efeitos dessa política no aprofundamento das desigualdades sociais ao comparar as condições de trabalho nas escolas das redes públicas com as particulares. Verificou-se, por exemplo, que as condições infra-estruturais das escolas particulares salvo pouquíssimos itens, são melhores do que as

de escolas públicas; o que demonstra que não houve, nesses oito anos de governo FHC, preocupação em dotar essas escolas de condições mínimas capazes de proporcionar educação de qualidade para as camadas mais pobres da população. Trata-se de uma política deliberada de desmonte que afeta o educador, gerando um cruel círculo vicioso: sem boas condições de ensino, o aprendizado cai e as oportunidades de sucesso dos alunos da rede pública diminuem.

O levantamento detectou, ainda, que as condições mais precárias encontram-se em escolas municipais, e da zona rural, justamente onde a educação pode funcionar como um fator gerador de oportunidades e de fixação do homem no campo, evitando-se, assim, sua migração e todas as conseqüências advindas da degradação da qualidade de vida nos grandes centros urbanos. Como a pesquisa baseou-se em dados da série histórica do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), realizado pelo próprio governo de 1995 a 1999, períodos em que se acelerou o processo de municipalização do ensino, verifica-se não ter havido a preocupação necessária com o investimento das redes municipais para proceder a sua expansão.

O mais grave é que são justamente as redes municipais, que já eram precárias em 1995, que estão recebendo essa imensa massa de estudantes, moeda de troca dos políticos locais para obtenção de maiores fatias do Fundef. Alguns números da pesquisa sobre as condições de infra-estrutura das escolas dão a medida sobre o precaríssimo ambiente de trabalho ao qual estão submetidos os professores e funcionários das redes públicas, com óbvios reflexos negativos sobre o desempenho dos alunos.

A tabela 1 mostra que somente 9,6% das escolas públicas têm condições de infra-estrutura consideradas ótimas, enquanto 49% da rede particular estão nessa condição. Esse dado revela a pouca importância dada pelo atual governo na melhoria, ampliação e conservação de rede pública, o que contribui para fazer da escola um elemento de reprodução e aprofundamento das desigualdades sociais, quando deveria ser o contrário. Por condições de infra-estrutura, entende-se o estado geral da escola, o grau

de conforto e segurança, a existência ou não de recursos pedagógicos, como material didático, conservação de equipamentos, mesas, carteiras, quadros-verdes etc.

Proporcionar boas condições de trabalho (salário, plano de carreira, segurança na escola, gestão democrática, equipamentos, bom nível de conforto), portanto, é essencial para que possamos assegurar a todos uma educação de qualidade. Trata-se de investimento e não, simplesmente, de gasto.

**Fonte: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – março 2004
FILIADA à CUT, CEA e IE
www.cnte.org.br**

3ª Semana Nacional em Defesa e Promoção
da Educação Pública, 18 a 21 de março
2002.

TEXTO 15

OS EDUCADORES ESTÃO DOENTES QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS?

MARGARIDA BARRETO*

É inegável a presença cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, especialmente em categorias voltadas aos cuidados e como exemplo, educação e saúde. Atualmente, corresponde a 41,9% da População Economicamente Ativa (PEA) no Brasil e ainda enfrentam dificuldades maiores que os homens para se inserirem ao mercado de trabalho, mesmo possuindo mais nível de escolaridade. Entretanto, esse percentual significativo não tem sido garantia de salário igual e/ou promoções iguais. Persiste a desigualdade dos salários para a mesma função, e constatamos que a mulher recebe 71% do rendimento dos homens. Segundo a Unesco OIT, o Brasil é o terceiro país que paga os piores salários na área de educação e em especial, para aqueles que estão iniciando a carreira. São as baixas remunerações e a necessária sobrevivência, que os levam a trabalhar muitas vezes, em várias escolas e até nos três turnos, o que transforma sua vida em “trabalhadores pendulares” de ônibus, estradas e salas de aula.

Educar exige e pressupõe relações com o outro. A multiplicidade de papéis que os professores e professoras desempenham ao longo do dia com seus superiores hierárquicos, colegas, alunos, pais de alunos e a comunidade, é responsável por uma série de transtornos a saúde mental e física. Com os horários sobrecarregados, salas de aulas superlotadas, sem equipamentos adequados para trabalhar e cuidar, sem tempo para o lazer ou para a família, muitos professores desencadeiam transtornos psíquicos variados. Por ser uma profissão que ensina simultaneamente “cuida do outro”, a relação afetiva tem papel central. Mas a sobrecarga de trabalho transforma a relação com os outros em especial os colegas, em contatos pontuais, muitas vezes frios e queixosos, resumindo-se aos intervalos ou a saída da escola, já cansados.

As conversas passam a ser mais uma tentativa de desabafar com o outro que por seu lado, também está cansado. A falta de tempo para trocar idéias, cooperar e colocar o que sente, o que viveu ou sentiu, o excesso de deveres administrativos, os trabalhos levados e que continuam em casa, são alguns dos fatores responsáveis pela sobrecarga, fadiga e estresse laboral. Não esqueçamos que os educadores e educadoras vivem conflitos variáveis de município para município. Ainda existem escolas em que faltam materiais básicos, infra-estrutura necessária a realização do trabalho, como por exemplo: giz, apagador, carteiras, cadeiras. Essa situação os coloca diante um dilema: “a educação que é e a que deveria ser”, já que predominam a falta de recursos na sala de aula e na comunidade. Essa mescla de sentimentos e emoções, responsabilidade e exigências, vontade de fazer e carência, impotência e cobranças, avaliações permanentes, falta de reconhecimento do “saber fazer”, aumento cotidiano de responsabilidades extra-curriculares, preocupações com os problemas familiares, falta de tempo são alguns dos fatores que contribuem para o estresse e desgaste crônico. E tudo está mesclado ao envolvimento afetivo, sem o qual, a atividade do professor não se desenvolve adequada e satisfatoriamente.

Nos países europeus as pesquisas revelam cada vez mais, uma ‘deterioração progressiva da sua saúde mental dos professores e professoras em consequência das condições de trabalho, situação esta que afeta o ambiente escolar e por isso constitui risco ocupacional e causas de sofrimento mental. Na França, por exemplo, os diagnósticos mais comuns são estados neuróticos (27%); estados depressivos (26,2%) personalidades e caracteres patológicos (17,6%) estados psicóticos, psicoses maníaco-depressivas (7,4%) e esquizofrenias (6,6%). Nos países dependentes economicamente, a situação é mais assustadora.

Nos últimos anos, estudos realizados em países latinos e europeus vêm apontando sistematicamente a correlação existente entre a sobrecarga de tarefas e o crescente desgaste da saúde em especial os distúrbios mentais. O México por exemplo, expõe dados impressionantes: 41% dos professores

sofrem de transtornos psicossomáticos (tensões, cefaléia, enxaqueca, distúrbios gástricos e cardiopatias); 40% apresentam irritabilidade, ansiedade, depressão e transtornos do sono. Como desempenham um trabalho fundamentalmente sedentário, estão mais sujeitos a varizes, hemorróidas, fadiga crônica e lombalgias. Em consequência da sobrecarga de trabalho, 80% apresentam deterioração das relações familiares, sociais assim como queda da produção acadêmica.

No Brasil, não tem sido diferente. Com os horários sobrecarregados, salas de aulas superlotadas, sem equipamentos adequados para trabalhar e cuidar, sem tempo para o lazer ou para o contato como filhos e família, muitos professores desencadeiam transtornos psíquicos variados como por exemplo: irritabilidade, nervoso, insônia, sonhos freqüentes, tristeza, medo, sentimento de impotência, desalento, desesperança, cansaço acentuado e ainda estão expostos a doenças contagiosas e infecciosas, a vivências depressivas, estresse profissional, burnout e até mesmo, alterações do comportamento. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), lembra que as características particulares da área de educação têm favorecido o desencadeamento de doenças respiratórias, alterações da voz, edema dos membros inferiores e varizes em decorrência de manter-se em pé ou andando na sala de aula.

O educador além de viver sob a égide do autoritarismo burocrático, tem excesso de responsabilidade de alunos por classe, de tarefas e deveres, de exigências e fazeres. Ante tanta exigência, faltam recursos didáticos. Se analisarmos o item “afastamentos” por questões de saúde, chama a atenção o número de professores e professoras com afastamentos temporários ou permanentemente e deslocamento para atividades administrativas. São pessoas que apresentam muitas vezes várias doenças associadas, o que os leva a permanecer em licença médica durante muito tempo ou de forma repetitiva e com poucos intervalos.

Esses adoecidos e/ou adoecidas enfrentam muitas vezes, a incompreensão de seus pares e superiores hierárquicos, sendo freqüentemente menosprezados e ironizados

quando adoecem ou se afastam por problemas de saúde. A falta de compreensão e respeito para com o sofrimento do outro, gera dor moral que se associa ao sentimento de não pertencimento, favorecendo a baixa auto-estima, desvalorização pessoal, pensamentos repetitivos, interrupções freqüente do sono, dificuldade para concentrar-se, irritabilidade, aumento da tensão pré-menstrual e vivências depressivas que podem chegar a síndrome do pânico e idéias suicidas.

Cuidar envolve conhecimentos, idéias, valores, atitudes e essencialmente, afetos. A falta de reconhecimento pelo esforço realizado leva ao desânimo e mesmo assim devem sorrir apesar do coração partido. Com as emoções em desordem e confusas, sentem-se mutilados. Sofrimento e dor se alternam, se mesclam e revertem. E os professores e professoras resistem, negando freqüentemente seu sofrimento, como estratégias de resistência. É nesse “terreno” minado que a doença vai sendo tecida nos marcos do conflito razão – sujeição; discriminações – desqualificações; necessidade de trabalhador – exigências do trabalho. E o cotidiano vai sendo marcado por uma jornada de insatisfações, exigências e desafetos. E o trabalho torna-se nessas condições, em fonte de sofrimento e adoecimentos.

Os educadores estão doentes...
Quem são os responsáveis?

*Doutoranda Psicologia Social PUC-SP

Fonte: CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- Março de 2004

TEXTO 16

EDUCAÇÃO REPRODUZ SEXISMO

Como todos os outros espaços, a escola tende a repetir o padrão dominante da sociedade, que enaltece o masculino.

No início da redemocratização do país, o então presidente José Sarney dirigiu um de seus discursos aos “brasileiros e brasileiras”. Tal ousadia em ignorar a fórmula convencional da língua portuguesa, que manda todo plural que inclua os gêneros masculino e feminino concordar com o masculino, foi amplamente comentada, de forma até jocosa, pelos meios de comunicação em geral. Sarney teria sido de demagogo a populista, sem falar em pouco íntimo das sutilezas da língua.

Na época, meados dos anos 80, ainda era inusitado pensar em vê-lo sob o fardão da Academia Brasileira de Letras. Sim, porque o hoje presidente do Senado não cometeu nenhum erro. Ao contrário, foi politicamente correto ao falar em rede nacional sem reproduzir um dos piores vícios, sob a ótica do movimento feminista: o da linguagem sexista, que esconde o feminino. “Essa regra é produto de uma sociedade ainda androcêntrica”, diz a professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Guacira Lopes Louro, 56 anos, que dedica suas pesquisas às relações de gênero na escola.

“Como todos os outros espaços sociais, a escola também é responsável pela produção de pedagogia de gênero de muitas formas, tendendo a reproduzir o padrão dominante na sociedade, que enaltece o masculino e abafa o feminino”, diz Guacira. A solução é a conscientização e a promoção de mudanças cotidianamente, sempre com a ajuda dos maiores aliados dessa luta pela igualdade, que passa também, e principalmente, pela escola: os professores. As maneiras são sutis, mas possíveis. É só o educador se lembrar de trocar o plural masculino, que se refere a todos, pelo que inclui o feminino. Então, em vez de “os alunos que terminarem a lição podem ir para o recreio”, o correto seria a frase “meninos e meninas que terminarem a lição podem ir para o recreio”. Nas aulas, propriamente ditas, o trabalho é menos sutil. Como o homem é a referência

natural dos exemplos citados, trata-se de resgatar as realizações das mulheres, em vez de só se referir às obras masculinas, aos grandes escritores e aos grandes heróis, por exemplo, mostrando a presença da mulher da História, na Literatura e na Ciência, entre outras áreas. “Parece banal, mas é nesse pequenino mundo que se muda”, diz Guacira, que comemora a chegada deste tipo de mudança aos livros escolares é também aos professores.

“A escola está em profunda transformação, porque a sociedade também está se transformando muito rapidamente. Em função dos movimentos globais e feministas e também das minorias sexuais estas questões ganharam mais visibilidade”, diz a pesquisadora, autora do livro “Gênero sexualidade e educação”, voltado para a formação de professores.

As mudanças estão cada vez mais visíveis, não somente com a tomada de consciência sobre a questão, que leva a uma reeducação dos profissionais, mas também com exemplos na vida prática. Hoje a professora dos ensinos médios e fundamental nem de longe remete à figura clássica da normalista sonhadora e romântica, da qual se esperava entrega completa e produzia nos alunos uma espécie de identificação como sua ‘mãe espiritual’. “Aquela professorinha é hoje uma trabalhadora, sindicalizada, chefe de família, que reivindica, decide, está ligada às questões políticas e está longe de ser passiva”, compara Guacira. Além disso, num terreno antes quase que exclusivo das mulheres os homens também estão se fazendo presentes, com um aumento na presença masculina nas aulas do ensino médio.

Participação feminina

Matemáticas e educadoras	40,4%	57%
Diretoras de empresas	43,5%	57,7%
Estatísticas	32,8%	55%
Técnicas em biologia	38,4%	51,3%
Cirurgiãs dentistas	44,5%	58%
Médicas	28,5%	37,5%
Juízas	10,7%	28,9%
Jornalistas e redatoras	34,8%	48,9%
Empresárias e produtoras de espetáculos	44,6%	51,9%
Engenheiras	20%	22%

Fonte: Seade, em São Paulo

Homens na cozinha das escolas

A questão do gênero na linguagem é tão séria, para os profissionais que lidam com o assunto, que já resultou na modificação de um edital que convoca para concurso público, no Rio Grande do Sul. Inconformada com o texto do edital, que chamava apenas “merendeiras” para se candidatar, a presidente da CNTE e do Cpers/Sindicato, Juçara Dutra Vieira, propôs sua modificação, que passou a convocar “merendeiros e merendeiras”. “Homens na cozinha das escolas – ou mulheres como vigia – deveria ser absolutamente normal”, afirma Juçara.

Ela também lembra que, a despeito da iniciativa do governo federal em inserir os chamados conteúdos “transversais”, inclusive os relativos a educação ambiental e a gênero, nos currículos escolares, os comportamentos ainda não mudaram significativamente: “crianças continuam jogando papel no chão, existem filas separadas por sexo e as brincadeiras também continuam diferenciadas”.

Embora a educadora reconheça que os problemas relativos a gênero vêm de fora da escola, essa discussão tem que adentrar seus portões, para que ela possa se transformar. Por isso, agora, mais do que nunca, esta pauta tem que estar também dentro dos sindicatos. “Não adianta, só trabalhar com os conteúdos transversais, é preciso cuidar para que eles não permaneçam ‘tangenciais’ e promovam a real democratização da escola”

A questão não é fácil de ser trabalhada, uma vez que não existem estudos sobre as marcas semânticas específicas da escola na cristalização das desigualdades. Nesse sentido, a CNTE tem um papel de provocadora e formuladora de propostas. Outro enfoque possível é o levantamento setorial de problemas de gênero, por exemplo, junto às trabalhadoras na agricultura, operárias ou pescadoras de caranguejo. A partir daí, então, associar os conteúdos econômicos, políticos e sociais ao trabalho dos profissionais da educação.

Fonte: CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – Março / 2003

TEXTO 17

BURNOUT E RELAÇÕES SOCIAIS NO TRABALHO

LÚCIA SORATTO, FERNANDA RAMOS

Podemos dizer que hoje existe um consenso em torno do reconhecimento e da importância das relações sociais no trabalho, mas nem sempre foi assim. Houve um tempo, e não há tantos anos atrás, em que qualquer conversa entre os trabalhadores era considerada improdutiva, ou, muito pior, subversiva.

A concepção reinante era de que qualquer minuto gasto numa breve conversa, numa troca de gentilezas ou até mesmo em olhares, era tempo roubado do trabalho. Afinal, o trabalhador já havia vendido aquelas horas, que por esta razão não lhe pertenciam mais, e deviam ser ocupadas integralmente com trabalho. Surgiam então, vindas dos próprios trabalhadores, e como reação a esta concepção, formas alternativas de humanizar o trabalho, de retomar o contato, o vínculo interpessoal que à força estava sendo excluído das fábricas.

As pessoas encontravam meios de burlar as normas rígidas que eram impostas e, ao contrário, os contramestres, espécie em extinção nos dias de hoje, ocupavam boa parte do tempo em descobrir e impedir que o trabalhador fugisse às regras estabelecidas. Surgiam então estratégias, hoje hilárias e provavelmente na época também, como a limpeza dos banheiros com desinfetantes fortes o suficiente para que o local se tornasse insuportável, impedindo a permanência de trabalhadores por mais de alguns poucos minutos.

Os banheiros mereciam muita atenção nesse sentido, porque eram locais privilegiados para "fugas do trabalho". Podiam ser usados para focar, descansar, escapar de alguma tarefa mais pesada e, "pior", organizar movimentos trabalhistas como as greves, por exemplo. Representavam um dos poucos lugares na fábrica em que o trabalhador não

podia sofrer vigilância direta. Daí o rígido controle sobre este espaço, as portas vazadas embaixo e em cima, o controle do tempo de uso. Medidas para que o trabalhador não fosse perdido de vista mesmo nesse momento mais íntimo.

De um lado a empresa investindo em um arsenal de guerra perseguindo o contato social, de outro, os trabalhadores se organizando em guerrilha, recuperando aqui e ali um pedaço de humanidade que a burocracia julgava sua.

Esta concepção preconceituosa das relações sociais no trabalho impedia o reconhecimento com seus benefícios, benefícios estes ligados não apenas ao bem-estar do trabalhador, mas também diretamente à produção imaginemos o trabalho em uma fábrica, cujo produto passe por vários setores até chegar em seu formato final. Se entre as diferentes seções o relacionamento dos trabalhadores é de boa qualidade, se as pessoas se importam umas com as outras, se tem interesse em que as demais também estejam bem, o cuidado para que algo mal feito não atrapalhe o seguinte estará presente. Do contrário, se rixas ou mal-entendidos marcam a relação entre setores ou departamentos interdependentes, se falta cooperação, num passo, poderemos ter problemas ocasionados simplesmente por "capricho", por "má vontade", por represália" a alguma insatisfação com o outro, ou simplesmente pela idéia que poderia ser formulada assim: "o que acontece com o outro não me importa, a batata quente pode ser passada pra frente sem maiores dramas".

Hoje são muitas as empresas que incorporaram as idéias de que as boas relações sociais no trabalho contribuem para que o trabalhador esteja bem, mais satisfeito e quiçá seja mais produtivo. Esse movimento adquiriu proporções tais que outras formas de controle foram introduzidas, desta vez não para impedir, mas para garantir a qualidade das relações interpessoais, inclusive aquelas não circunscritas ao ambiente de trabalho, mas atingindo também o espaço privado. Outras vezes, simplesmente para controlar as relações sociais, domesticá-las a serviço da empresa,

algo como " façamos relações humanas antes que o trabalhador as faça".

A idéia anterior foi substituída pelo reconhecimento do valor da socialização que acontece no trabalho a tal ponto que muitas empresas passaram a promover reuniões, encontros, festas para facilitar os vínculos entre os empregados de uma mesma organização, tentando passar a idéia de uma grande família entre seus membros com toda a carga afetiva que este tipo de ligação carrega, chegando em certos casos a representar uma forma de violência camuflada à liberdade pessoal. Limites e luta ideológica à parte, estamos diante de um outro momento quanto ao reconhecimento da importância das relações sociais no trabalho.

Alguns autores sugerem, inclusive, que os relacionamentos interpessoais estão entre os principais determinantes de como o ambiente de trabalho objetivo afeta o estado subjetivo do indivíduo. Uma das sugestões apontadas é, justamente, de que em algumas situações é mais viável tentar proporcionar e reforçar o suporte social, com o objetivo de proporcionar ou manter a boa saúde, do que reduzir a exposição aos fatores estressores.

O reconhecimento da importância das relações sociais vem fazer justiça ao que acontece de fato, ou melhor, é uma rendição do taylorismo às evidências, até porque fechar os olhos para elas começou a pesar no bolso. O trabalho é uma atividade social por excelência, mesmo quando realizado em isolamento, pelo trabalhador sozinho, incorpora o pensamento de outros, criações anteriores, contribuições alheias são apropriadas; não refazemos o mesmo percurso a cada nova situação. Voltando a um exemplo anterior, um homem que vai construir sua casa, emprega ferramentas, material, instrumentos projetados por outros que permitem realizar essa tarefa. Mesmo uma simples cabana envolve técnicas derivadas da experiência social e incorporadas à cultura local. O nativo de uma ilha que constrói embarcações com casca de árvores, não inventou a técnica num lampejo de criatividade. Aprendeu com

seus antecedentes, recebeu como herança um "saber-fazer" desenvolvido aos poucos, por muitos. As pessoas aprendem, incorporam estes conhecimentos, tomam posse dos mesmos através das relações sociais que se estabelecem e sob a égide das quais nós vivemos.

Quando falamos em relações sociais no trabalho é certo que temos que ler em mente estas noções genéricas das ligações entre trabalho e relações sociais, que marcam toda a história do trabalho humano e de tantos outros campos, mas não é apenas disso que estamos filiando. O eixo de nossa discussão centra-se nas relações sociais no trabalho de uma perspectiva bem mais pontual. Dizem respeito às relações que se estabelecem entre as pessoas durante a realização das atividades produtivas pelas quais são responsáveis, incluem cooperação entre as pessoas, qualidade dos vínculos, desejo de trabalhar em conjunto.

Na nossa pesquisa, suporte social no trabalho diz respeito à qualidade das relações que se estabelecem no contexto de trabalho e às possibilidades de contar com os companheiros em caso de necessidade. As questões respondidas pelos professores quanto a este aspecto foram:

*Tenho bons amigos no trabalho.
Tenho muitos amigos no trabalho.
Gosto do meu relacionamento com as pessoas onde trabalho.
Posso contar com as pessoas com quem trabalho.
Sempre que preciso de ajuda no meu trabalho, tenho a quem recorrer.*

Boas relações sociais no trabalho são importantes para qualquer tipo de trabalho em que convivam duas ou mais pessoas não mesmo ambiente ou mesmo fisicamente distantes, mas ligadas diretamente pela atividade. Poder contar com suporte social adequado no trabalho está associado com maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhora das condições de saúde física e mental, em resumo, melhores condições pessoais e mais qualidade no trabalho. Em cada ocupação encontramos graus diferentes em que as pessoas são afetadas pela qualidade das relações sociais no trabalho.

Se o foco se desloca para o trabalho do educador, tudo o que se constatou até agora assume dimensões potencializadas. Em primeiro lugar, porque a escola está no centro de uma rede social altamente capitalizada da qual depende a qualidade do trabalho, que por sua vez, como se vê neste livro, determina a qualidade do processo educacional. A intensidade com que a comunidade participa da escola, como acontece essa participação, os modos de gestão mais democráticos, leia-se mais compartilhados, afetam o trabalho, a qualidade da educação e o bem-estar do educador.

Por sua vez, o produto do educador e, na verdade, o produto da ação coletiva de vários educadores. Cada professor em sua disciplina precisa do outro que por sua vez também precisa dele, o que significa que a boa realização do trabalho demanda uma rede social composta por todos os educadores. Na gestão cotidiana dos problemas no ensino, o aluno que comparece às aulas de matemática é o mesmo que comparece às aulas de português e os educadores são empurrados a definir estímulos únicos de enfrentamento das dificuldades: a agressividade de João, a apatia de Maria merecem uma reunião que seja capaz de definir a melhor estratégia, uma forma comum, socializada desse enfrentamento.

O envolvimento afetivo, exigência básica do trabalho do professor, que a princípio é uma característica bastante positiva, tem também suas armadilhas. São perdas, momentos em que a paciência falta, dificuldades em estar sempre disponível. Situações vividas pelo professor nas suas atividades diárias e a presença de outras pessoas dispostas a cooperar, a prestar auxílio e socorro nestes momentos é fundamental. Novamente, se podemos e devemos falar de relações sociais no trabalho como instrumentos poderosos de facilitação em qualquer trabalho, no caso dos educadores estamos nos reportando ao diferencial entre o trabalho bem feito e o trabalho mau feito, à distância entre poder ou não cumprir as obrigações.

Nossos dados têm confirmado essas relações, pois entre os que sofrem de falta de suporte social estão também aqueles com maiores problemas na relação com o produto do trabalho, com falta de controle, com problemas com relação à rotina, além de estarem os menos satisfeitos e os menos comprometidos.

		Suporte social no trabalho Com problemas
Relação com produto	Sem problema	14,6%
	Com problema	45,9%
Controle sobre o trabalho	Sem problema	15,0%
	Com problema	38,3%
Rotina no trabalho	Sem problema	17,0%
	Com problema	28,5%
Satisfação	Sem problema	14,6%
	Com problema	36,2%
Comprometimento	Sem problema	13,9%
	Com problema	57,0%

Figura 1, cap. 17 - Presença de problemas no trabalho por suporte social

Estes números não deixam dúvida quanto a importância destas condições para a subjetividade do trabalhador, para seu bem-estar emocional e para as suas relações com o próprio trabalho. Mas, queremos saber algo mais neste momento. Estamos interessados em saber se existem ligações entre a qualidade das relações sociais no trabalho e a síndrome do *burnout*.

Encontramos que professores sofrendo de despersonalização, exaustão emocional e baixo envolvimento pessoal no trabalho, tendem a sofrer mais de falta de suporte social no trabalho. Portanto, *burnout* afeta as relações sociais tão fundamentais para o educador. Com isso nos encontramos mais uma vez diante de um aspecto do trabalho que se prejudica em função desta síndrome que atinge o educador.

Suporte social no trabalho				
		S/ problemas	C/ problemas	Total
Despersonalização	Baixa	85,0%	15,0%	100%
	Moderada	78,0%	22,0%	100%
	Alta	75,1%	24,9%	100%
Envolvimento	Baixa	67,7%	32,3%	100%
	Moderada	84,8%	15,2%	100%
	Alta	93,3%	06,7%	100%
Exaustão	Baixa	87,1%	12,9%	100%
	Moderada	81,0%	19,0%	100%
	Alta	75,4%	24,6%	100%

Figura2, cap.17 – Problema de suporte social no trabalho e burnout

DESPERSONALIZAÇÃO				
CARGO	Baixa	Moderada	Alta	Total
Apoio administrativo	70,1%	17,4%	12,0%	100%
Auxiliar administrativo	67,8%	20,7%	11,5%	100%
Assistente administrativo	72,4%	18,9%	8,8%	100%
Agente administrativo	64,9%	21,8%	13,3%	100%
Secretaria	70,6%	19,0%	10,4%	100%
Diretor	70,3%	21,4%	8,3%	100%
Vice-diretor	71,0%	20,6%	8,4%	100%
Orientador educacional	77,6%	15,8%	6,6%	100%
Supervisor de ensino	72,3%	21,2%	6,5%	100%
Apoio ao ensino	69,1%	20,3%	10,5%	100%
Biblioteca	69,2%	19,5%	11,3%	100%
Professor da saúde	63,3%	21,3%	12,5%	100%
Especialista em educação	74,2%	20,2%	5,6%	100%
Apoio operacional	58,3%	41,7%	-	-
Alimentação	53,7%	23,5%	22,8%	100
Vigilância	52,4%	26,5%	21,1%	100%
Portaria	51,1%	28,3%	20,6%	100%
Serviços gerais	57,4%	26,2%	16,4%	100%
Limpeza	56,1%	25,6%	18,3%	100%
Manutenção	54,1%	21,0%	24,9%	100%
Inspetor	59,2%	19,6%	21,3%	100%
Professor	71,6%	19,3%	9,1%	100%
Total	69,1%	20,2%	10,7%	100%

Figura5, cap.13 – Índice de despersonalização por cargo.

Envolvimento Pessoal no Trabalho				
CARGO	Baixa	Moderada	Alta	Total
Apoio administrativo	40,1%	28,1%	31,9%	100%
Auxiliar administrativo	34,1%	28,6%	37,2%	100%
Assistente administrativo	29,1%	30,9%	39,9%	100%
Agente administrativo	32,0%	31,4%	36,6%	100%
Secretaria	27,5%	34,2%	38,2%	100%
Diretor	17,3%	33,7%	48,9%	100%
Vice-diretor	29,1%	29,6%	41,3%	100%
Orientador	21,3%	33,8%	44,9%	100%

educacional				
Supervisor de ensino	23,0%	35,6%	41,4%	100%
Apoio ao ensino	27,6%	34,6%	37,9%	100%
Biblioteca	37,0%	26,5%	36,5%	100%
Professor da saúde	18,8%	38,8%	42,5%	100%
Especialista em educação	33,1%	31,5%	35,5%	100%
Apoio operacional	58,3%	25,0%	16,7%	-
Alimentação	33,9%	28,9%	37,2%	100
Vigilância	41,9%	30,4%	27,7%	100%
Portaria	41,9%	27,0%	31,1%	100%
Serviços gerais	35,2%	31,9%	32,9%	100%
Limpeza	44,2%	26,1%	29,6%	100%
Manutenção	38,3%	32,8%	28,9%	100%
Inspetor	41,1%	26,7%	32,2%	100%
Professor	30,6%	32,0%	37,4%	100%
Total	31,5%	31,5%	37,0%	100%

Figura7, cap.13 – Índice de envolvimento pessoal no trabalho por cargo

Exaustão Emocional				
CARGO	Baixa	Moderada	Alta	Total
Apoio administrativo	56,5	22,4	21,1	100%
Auxiliar administrativo	58,2	24,7	17,1	100%
Assistente administrativo	60,5	21,7	17,8	100%
Agente administrativo	59,9	22,5	17,6	100%
Secretaria	58,4	24,1	17,5	100%
Diretor	51,4	28,5	20,0	100%
Vice-diretor	49,9	28,4	21,7	100%
Orientador educacional	50,1	26,6	23,3	100%
Supervisor de ensino	53,3	25,1	21,6	100%
Apoio ao ensino	47,2	28,3	24,5	100%
Biblioteca	50,9	28,3	20,8	100%
Professor da saúde	51,3	18,8	30,0	100%
Especialista em educação	50,8	24,2	25,0	100%
Apoio operacional	41,7	41,7	16,7	-
Alimentação	42,4	27,1	30,6	100
Vigilância	48,0	27,0	25,0	100%
Portaria	49,3	20,2	30,5	100%
Serviços gerais	45,3	31,4	23,4	100%
Limpeza	46,6	25,4	27,9	100%
Manutenção	43,9	23,3	32,8	100%
Inspetor	49,4%	27,1	23,5	100%
Professor	46,4%	27,3	26,3	100%
Total	47,8%	26,9	25,3	100%

Figura 6, cap.13 – Índices de exaustão emocional por cargo

O mesmo quadro se repete ao analisarmos os 27 estados da federação: em despersonalização, para o nível mais alto, a variação foi de 4,2% até 15,3%; em envolvimento pessoal no trabalho foi de 19,3% até 41,9% e em exaustão emocional foi de 9,9% até 37,3%. A variação é grande tanto entre os cargos, quanto entre os Estados, o significado destas diferenças será explicado mais à frente. Por ora, basta concluir que o burnout está presente em

idos os cargos e em todos os lugares, e sempre em porcentagens preocupantes

Fonte: Educação:Carinho e Trabalho/Wanderley Codo (coordenador).- Petrópolis, RJ:Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

		<i>baixa</i>	<i>moderada</i>	<i>alta</i>
Estado DF	despersonalização	65,9%	21,9%	12,0%
	envolvimento pessoal	41,9%	33,0%	24,9%
	exaustão emocional	43,7%	25,3%	30,9%
BA	despersonalização	71,2%	18,8%	9,8%
	envolvimento pessoal	28,2%	30,0%	41,6%
	exaustão emocional	46,8%	29,3%	23,7%
CE	despersonalização	74,6%	16,6%	8,7%
	envolvimento pessoal	24,9%	31,2%	43,8%
	exaustão emocional	56,0%	27,7%	16,2%
MS	despersonalização	68,6%	19,5%	11,7%
	envolvimento pessoal	29,0%	29,7%	41,1%
	exaustão emocional	47,6%	25,2%	27,1%
MG	despersonalização	72,7%	19,2%	7,9%
	envolvimento pessoal	31,0%	33,4%	35,4%
	exaustão emocional	51,1%	31,5%	17,2%
PA	despersonalização	70,6%	19,1%	10,1%
	envolvimento pessoal	38,9%	26,9%	34,1%
	exaustão emocional	52,0%	26,0%	21,8%
RS	despersonalização	66,0%	21,4%	12,4%
	envolvimento pessoal	37,9%	31,1%	30,9%
	exaustão emocional	35,4%	27,2%	37,3%
SP	despersonalização	70,6%	21,1%	8,1%
	envolvimento pessoal	35,8%	34,1%	30,0%
	exaustão emocional	49,3%	27,3%	23,3%
GO	despersonalização	68,8%	20,5%	10,6%
	envolvimento pessoal	25,8%	32,1%	41,9%
	exaustão emocional	42,5%	27,0%	30,3%
TO	despersonalização	60,7%	24,5%	14,7%
	envolvimento pessoal	24,1%	31,8%	44,0%
	exaustão emocional	45,6%	26,9%	27,4%
PR	despersonalização	64,0%	23,2%	12,6%
	envolvimento pessoal	35,8%	31,4%	32,7%
	exaustão emocional	43,3%	26,3%	30,2%
SC	despersonalização	67,9%	20,0%	11,9%
	envolvimento pessoal	25,4%	30,2%	44,2%
	exaustão emocional	42,1%	25,5%	32,3%
RJ	despersonalização	72,2%	18,2%	9,4%
	envolvimento pessoal	35,3%	33,5%	31,1%
	exaustão emocional	41,2%	30,1%	28,6%
ES	despersonalização	66,7%	22,7%	10,5%
	envolvimento pessoal	37,3%	31,9%	30,7%
	exaustão emocional	39,5%	29,3%	31,1%
SE	despersonalização	72,0%	16,5%	11,3%
	envolvimento pessoal	29,5%	31,6%	38,8%
	exaustão emocional	50,4%	27,4%	22,0%
PE	despersonalização	61,1%	25,3%	13,5%
	envolvimento pessoal	37,9%	32,7%	29,2%
	exaustão emocional	38,1%	28,7%	33,1%
PB	despersonalização	69,6%	16,9%	13,3%
	envolvimento pessoal	19,3%	28,4%	52,2%
	exaustão emocional	46,7%	26,0%	27,1%
RN	despersonalização	64,6%	22,7%	12,6%
	envolvimento pessoal	32,8%	32,5%	34,5%
	exaustão emocional	37,9%	30,5%	31,5%
PI	despersonalização	70,8%	19,8%	9,3%
	envolvimento pessoal	24,0%	30,5%	45,3%
	exaustão emocional	55,4%	24,7%	19,8%
MA	despersonalização	82,5%	12,5%	4,9%
	envolvimento pessoal	31,9%	30,0%	38,0%
	exaustão emocional	70,5%	17,8%	11,5%
AM	despersonalização	68,9%	19,7%	11,3%
	envolvimento pessoal	28,3%	30,4%	41,2%
	exaustão emocional	47,8%	27,1%	25,0%
AP	despersonalização	83,0%	12,7%	4,2%
	envolvimento pessoal	38,5%	29,1%	32,3%
	exaustão emocional	74,8%	15,1%	9,9%
RR	despersonalização	60,8%	25,4%	13,6%
	envolvimento pessoal	40,3%	34,5%	25,0%
	exaustão emocional	51,1%	30,2%	18,5%
AC	despersonalização	62,4%	22,2%	15,3%
	envolvimento pessoal	27,6%	29,9%	42,3%
	exaustão emocional	49,5%	25,2%	25,1%
RO	despersonalização	69,3%	20,3%	10,2%
	envolvimento pessoal	25,0%	29,4%	45,4%
	exaustão emocional	54,4%	27,0%	18,5%
MT	despersonalização	64,5%	23,3%	12,1%
	envolvimento pessoal	30,8%	32,2%	36,9%
	exaustão emocional	45,4%	27,0%	27,4%

Figura 8, cap. 13 – Índices dos componentes de burnout por Estado

O gráfico abaixo mostra a evolução do burnout pelo tempo de função:

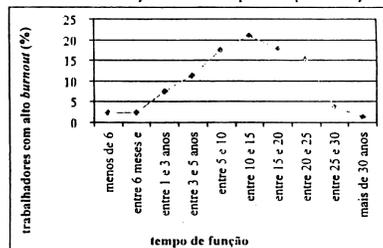


Figura 9, cap. 13 – Percentual de trabalhadores com alto burnout por tempo de função em anos

TEXTO 18

O QUE É BURNOUT?

WANDERLEY CODO
IÔNE VASQUES-MENEZES

Jeca Tatu era considerado pelos vizinhos de roça como um preguiçoso. Este sentimento que todos temos nele era crônico, até que se descobriu que o problema de fato era uma verminose que lhe roubava a energia necessária para o trabalho. A literatura de Monteiro Lobato estava, e muito, próxima da vida. A história da ciência está repleta em substituir julgamentos morais feitos pelo senso comum por causas identificadas como problemas de saúde física ou psíquica: as histéricas, na Idade Média, queimadas como bruxas até que se diagnosticasse que estavam "doentes dos nervos"; o alcoolismo considerado "falta de vergonha na cara" até que se apontasse a dependência químico-psicológica da droga. A lista é interminável e interminada, mais e mais caminhamos no sentido de descobrir razões objetivas para síndromes e sintomas dantes considerados como deformações pessoais de caráter.

Já se viu que o professor faz muito mais do que as condições de trabalho permitem; já se viu que comparece no tecido social compondo o futuro de milhares e milhares de jovens que antes dele sequer poderiam sonhar. Mas existe um outro professor habitando nossas lembranças: Um homem, uma mulher cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu. O que nos interessa aqui são estes professores que desistiram, entraram em burnout.

Neste sentido, estes professores e demais trabalhadores em educação bem que poderiam ser considerados uma atualização de "Jeca Tatu", tal e qual imaginou Monteiro Lobato, parecem preguiçosos, mas estão, por assim dizer, "doente". Quem tem ou teve filhos na escola, ou quem ainda frequenta uma, pode ter na memória a imagem de um professor desanimado, queixoso até de detalhes insignificantes sobre o seu trabalho, sua clientela, tratando os alunos como se estivessem lidando com uma linha de montagem de salsichas, a imagem vem da ópera rock The wall: "Hey teachers, leave the

kids alone" (Professores deixem os alunos em paz); será que este profissional não percebe a importância do seu trabalho na formação de nossos filhos? Não, muitas vezes não percebe mesmo. Será que não é capaz de se envolver, se emocionar pelo seu trabalho? Não, muitas vezes não é capaz mesmo.

O tratamento destas questões em nível científico demorou. Apenas na década de 70 é que começaram a ser construídos modelos teóricos e instrumentos capazes de registrar e compreender este sentimento crônico de desânimo, de apatia, de despersonalização. Primeira constatação: trata-se de um problema, uma síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar (caregivers).

Burnout foi o nome escolhido; em português, algo como "perder o fogo", "perder a energia" ou "queimar (para fora) completamente" (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontadas os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. Schaufeli et al. (1994) chegam a afirmar que este é o principal problema dos profissionais de educação.

A síndrome burnout é definida por Maslach e Jackson (1981) como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em burnout.

A síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

1) Exaustão emocional - situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar

mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.

2) Despersonalização - desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) - endurecimento afetivo, "coisificação" da relação.

3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho - tendência de uma "evolução negativa" no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização.

Despersonalização	Eu sinto que os clientes me culpam por alguns dos seus problemas.
	Eu sinto que eu trato alguns dos meus clientes como se eles fossem objetos.
	Eu acho que me tomei mais insensível com as pessoas desde que comecei esse trabalho.
	Eu acho que este trabalho está me endurecendo emocionalmente.
	Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus clientes-

Figura1, cap. 13 -Escala de Burnout

Para a investigação qualitativa elaboramos um roteiro de entrevista baseado no mesmo modelo do inventário de Maslach. Este roteiro pontuava as dimensões de burnout conforme os sintomas constantes no quadro a seguir:

Fatores	Questões
Exaustão emocional	Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho.
	Eu me sinto como se estivesse no meu limite.
	Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho.
	Eu me sinto frustrado com meu trabalho.
	Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado.
	Eu me sinto esgotado com meu trabalho.
	Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego.
	Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho.
Envolvimento pessoal no trabalho	Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim,
	Eu me sinto muito cheio de energia.
	Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com a minha clientela.
	No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma,
	Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com a minha clientela.
	Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.
	Eu trato de forma adequada os problemas da minha clientela.
Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.	

Dimensões do Burnout – Sintomas

Fatores	Sintomas
Exaustão emocional	Sentimento de não poder dar mais.
	Sentimento de que os problemas que lhes são apresentados são muito maiores do que os recursos de que dispõe para resolvê-los.
	Falta de esperança
	Crença de que seus objetivos no trabalho não serão alcançados.
	Sentimento de que o trabalho exige demais de si mesmo.
	Baixa auto-estima profissional, caracterizada por sentimentos de impotência e insuficiência.
	Sente-se esgotado, cansado, sem energia, de forma persistente.
	Pouca importância dada ao trabalho.
	Sentimentos de frustração e insatisfação relacionados ao trabalho.
	Pouca motivação, poucos interesses e ideais.
	Sentimento de desgaste c esforço ao lidar com as pessoas de sua clientela.

Despersonalização	Sentimento de não querer dar mais.
	Sentimento de relacionar-se com pessoas de sua clientela como se fossem objetos.
	Distanciamento emocional.
	Sentimento de perda da sensibilidade para com os problemas apresentados pela clientela (a partir do exercício do trabalho).
	Adoção de atitudes e comportamentos mecânicos, burocratizados.
	Problemas de relacionamentos com colegas.
	Evita contatos físicos e emocionais com colegas e clientes.
	Presença de atitudes cínicas em relação ao trabalho, clientela e organização (a partir do próprio trabalho).
	Atitudes críticas e negativas em relação ao trabalho, organização e clientes (a partir do trabalho).
	Ausência de confiança relativa à organização, colegas e clientes.
Envolvimento pessoal	Apresenta motivação, interesse, ideal.
	Possui estímulo, acreditando naquilo que faz e no que poderá vir a realizar.
	Lida bem com os problemas apresentados pela clientela, facilitando a emergência de um bom ambiente de trabalho.
	Possui sentimento de querer ajudar ou realizar pouco mais do que aquilo que já vem fazendo.
	Procura envolver-se no trabalho, de forma a dar solução aos problemas.
E capaz de colocar-se no lugar do outro, sensibilizando-se com sua problemática e procurando soluções para suas dificuldades.	

Figura 2, cap.13- Dimensões de burnout para pontuação das entrevistas.

Discurso de alguns professores durante entrevista:

"... tenho uma atividade pesada, principalmente porque me deparo com problemas dos alunos que não posso resolver como dificuldade de relacionamento com a família e problemas econômicos..."

"... meu trabalho é desgastante, cada aula exige zero km; os alunos esperam que o professor ministre cada aula como se fosse a primeira do dia... isso rouba energia... me sinto sem energia..."

Burnout uma epidemia na educação

Farber, em 1984, e a revista Learning perguntaram aos professores nos EUA se estes já experimentaram algum sentimento de burnout e o resultado foi que entre 77% e 93% dos entrevistados responderam que sim. O dado assusta, mesmo quando lembramos que isso não significa que aquelas pessoas estejam sofrendo de burnout, mas que já o experimentaram.

A ocorrência de burnout, propriamente dita, nos EUA em outros países tem se revelado preocupante. Entre 10,3% e 21,6% de incidência foram os percentuais apontados em um estudo de Farber (1984b). Infelizmente, estudos de largo espectro, como o que o presente livro relata, são raros. A revisão da literatura parece indicar que as porcentagens seriam semelhantes às encontradas por nós no Brasil, se houvessem estudos semelhantes em outros países.

O que se diz aqui é que burnout é um problema internacional, não pode ser considerado como privilégio desta ou daquela realidade educacional ou social, desta ou daquela cultura, deste ou daquele país.

O nosso estudo foi o mais amplo e diversificado já realizado até hoje e os resultados gerais foram os seguintes:

	Despersonalização	Exaustão emocional	Envolvimento pessoal
Baixa	69,1%	47,9%	31,6%
Moderada	20,2%	27,0%	31,5%
Alta	10,7%	25,1%	37,0%
Total	100%	100%	100%

Figura 4, cap.13 - Presença dos componentes de Burnout entre os trabalhadores em Educação

Em uma amostra nacional de quase 39.000 trabalhadores em educação foram identificados 31,9% apresentando baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25,1% apresentando exaustão emocional, e 10,7% com despersonalização. Os valores associados a um nível moderado de sofrimento em burnout, que compõem a escala de Maslach para cada um dos fatores, são difíceis de interpretar, por esta razão nos deteremos apenas nos valores que definem, sem dúvida, a síndrome.

Se perguntarmos pela incidência, em nível preocupante, de pelo menos uma das três

sub-escalas que compõem burnout, estaremos falando de 48,4% da categoria. Para efeitos práticos, a metade de toda a população estudada. Estes números falam por si sós.

Burnout não é apenas um fenômeno freqüente entre os educadores, é também altamente disseminado. As tabelas abaixo mostram sua incidência em todos os cargos que foram analisados dentro da escola. Em despersonalização, para nível alto, os números variam de 5,6% até 24,9% (com exceção de apoio operacional que não apresenta incidência nesta categoria), em exaustão de 16,7% até 32,8% e em envolvimento pessoal no trabalho, para nível baixo, de 17,3% a 44,2%.

A presença de burnout praticamente dobra os problemas de relações sociais no trabalho, mas não podemos nos espantar diante desse quadro. Seria muito improvável que esta síndrome intimamente ligada a relações afetivas não interferisse nas relações sociais no trabalho. Profissionais atingidos pelo burnout passam a não se importar mais com as relações interpessoais, desenvolvem sentimentos e atitudes negativas com relação aos colegas e alunos, sente-se exauridos, incapazes de poder dar mais de si mesmo. Como poderiam neste estado serem capazes de oferecer ou mesmo receber suporte social no trabalho? Este é justamente o ponto, tornam-se profissionais que ficam fechados para as tentativas de ajuda e de solução dos problemas do dia-a-dia. Para eles não faz mais sentido gastar energia com estas questões, estão apáticos a elas e, provavelmente, colegas que queiram se aproximar sejam refutados, mal recebidos. Contudo, esta forma de agir é inconsciente, de forma que não percebem estarem afastando as possibilidades de ajuda.

Estamos falando de uma relação circular e por esta razão sem saída a não ser que haja uma intervenção em algum ponto do circuito. Ocorre que o burnout, pelos seus próprios sintomas, oferece barreiras às boas relações interpessoais. Por sua vez, a falta de suporte social no trabalho e da cooperação dos companheiros, decorrentes da síndrome, afetam outras condições como controle, rotina, produto e em conseqüência interferem nas atitudes do trabalhador de

comprometimento e satisfação'. A relação é circular, dissemos, por sua vez, os vínculos entre as pessoas, quando bem estabelecidos podem proteger o professor da síndrome do burnout principalmente em duas das suas formas de expressão: exaustão emocional e falta de envolvimento pessoal no trabalho. São os vínculos criados entre os próprios companheiros de trabalho que permitem que o trabalhador se proteja. Compartilhar com aqueles que enfrentam os mesmos problemas, as mesmas dificuldades, obter apoio daqueles que já passaram por situações semelhantes; a sensação de não ser o único, de ter outras pessoas que entendem o que estamos vivendo num determinado momento, justamente porque experimentam ou já experimentaram o mesmo é algo muito especial e tem de fato conseqüências positivas não só no trabalho, mas em qualquer situação.

A exaustão é sintoma do conflito que se arma entre o trabalhador e o seu trabalho, entre a necessidade de fazer e a impossibilidade de fazer; ao deteriorar as relações sociais, as chances de atingir os objetivos diminuem, o controle sobre o trabalho perde terreno (o que será que o professor x que nem conheço está fazendo com estes alunos?). A ruptura nas relações sociais aumenta os conflitos no trabalho e com eles a energia necessária para lidar com cada um, aumentando; possibilidade de derrota, e com isto sobrevivem frustrações, que outra vez exaurem (emocionalmente) o trabalhador. A menos que este se proteja criando uma barreira entre ele e a clientela, afastando-se, dos problemas do trabalho o nome disto, já se viu, é na síndrome do baixo envolvimento pessoal no trabalho, outra vez um dos problemas agrupados sobre o nome de burnout.

Tanto a exaustão como o envolvimento são afetados pelas possibilidades de controle do trabalhador sobre o seu trabalho. O mecanismo pelo qual os problemas de relações sociais no trabalho atuam na falta de controle passam pelo prejuízo da relação feedback, necessária à realização das tarefas. O professor, por exemplo, precisa ter, a todo momento, uma *Gestalt* o mais clara possível do que já fez, do grau de acerto ou de erro em cada um de seus objetivos. Ora, os modos de recolher este *feedback* são permeados, exatamente, pelas

relações sociais de trabalho. Se estas se deterioram' o professor fica, por assim dizer, à deriva, sem saber para onde dirigir o barco, com um controle menor sobre o seu trabalho. O resultado, tanto no que toca a exaustão quanto ao envolvimento, como se vê, é previsível.

Curiosamente, no capítulo anterior, ao examinarmos as relações entre suporte social e burnout, encontramos resultados semelhantes. Ambas, afinal, abordam relações sociais, de tipos diferentes, é verdade, e principalmente que cumprem diferentes funções, mas ambas tocando os vínculos entre as pessoas. A interseção' entre as duas fica clara quando, por exemplo, boas relações sociais no trabalho ampliam a chance de ter amigos, que por sua vez amplia o suporte social. Embora haja relação, dizíamos, vale notar que os mecanismos de ação são diferentes. Ali, trata-se de uma rede de proteção do trabalhador que o auxilia a suportar melhor as agruras do trabalho, aqui se trata de intervir no controle sobre o trabalho, propriamente dito. Coisas da vida.

A educação é uma experiência libertadora que necessita respirar liberdade para poder ocorrer. Esta foi a herança que Paulo Freire nos deixou, aqui, como em qualquer lugar, a liberdade é uma conquista coletiva de um corpo social organizado. A educação precisa do suporte social no trabalho para ser efetiva, precisa ser efetiva para ser livre, para que educadores e educandos co-participem do seu próprio destino.

Fonte: Educação:Carinho e trabalho/Wanderley Codo (coordenador).- Petrópolis,RJ:Vozes

Brasília: Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação:
Universidade de Brasília. Laboratório de
Psicologia do Trabalho, 1999.

TEXTO 19

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art.61. A formação de profissionais de educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art.63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries de ensino fundamental;
- II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art.64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em

nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art.65. A formação docente, exceto para educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art.66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidades com cursos de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I- ingressar exclusivamente por concurso público de provas de títulos;
- II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III- piso salarial profissional;
- IV- progressão funcional baseada na titulação ou habitação, e na avaliação do desempenho;
- V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.
- VI- Condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Fonte: Brasil. Lei Darcy Ribeiro (1996) LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional:Lei 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;e legislação correlata. 2.ed.-Brasília:Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

TEXTO 20

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO

Dá nova redação ao § 5o do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 1o O § 5o do art. 212 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 5o A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei”.(NR)

Art. 2o O art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 60. Até 31 de dezembro de 2019, o Distrito Federal, os Estados e os seus Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições”:

I - a distribuição de responsabilidades e recursos entre o Distrito Federal, os Estados e os seus Municípios, a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, é assegurada mediante a criação, no âmbito do Distrito Federal e de cada Estado, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil;

II - os Fundos referidos no inciso I serão constituídos por vinte por cento dos recursos a que se referem os arts. 155, incisos I, II e III; 157, incisos I e II; 158, incisos I, II, III e IV; e 159, inciso I, alíneas “a” e “b”, e inciso II, da Constituição Federal, e distribuídos entre o Distrito Federal, cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da

educação básica, matriculados nas respectivas redes de educação básica;

III - a lei disporá sobre a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino, a fiscalização e o controle dos Fundos, bem como quanto à forma de cálculo do valor anual mínimo por aluno, observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II e III do art. 208 da Constituição Federal e as metas de universalização para a educação básica estabelecidas no plano nacional de educação;

IV - a União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o inciso II, sempre que, no Distrito Federal e em cada Estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado em observância ao que dispõe o inciso V;

V - a complementação de que trata o inciso IV será de R\$ 4.300.000.000,00 (quatro bilhões e trezentos milhões de reais), a partir do quarto ano de vigência dos Fundos, observados, nos três primeiros anos, os critérios estabelecidos na lei de que trata o inciso III;

VI - a vinculação de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 da Constituição Federal suportará, no máximo, trinta por cento da complementação da União, considerando-se, para os fins deste inciso, o valor previsto no inciso V; e

VII - proporção não inferior a sessenta por cento dos recursos de cada Fundo referido no inciso I será destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício.

§ 1o Para efeito da distribuição de recursos dos Fundos a que se refere o inciso II do caput, levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á, para a pré-escola, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos, um quarto das matrículas no primeiro ano de vigência dos Fundos, metade das matrículas no segundo ano, três quartos

das matrículas no terceiro ano e a totalidade das matrículas a partir do quarto ano.

§ 2º A porcentagem dos recursos de constituição dos Fundos, conforme o inciso II do caput, será alcançada gradativamente nos primeiros quatro anos de vigência dos Fundos, da seguinte forma:

I - no caso dos impostos e transferências constantes dos arts. 155, inciso II; 158, inciso IV; 159, inciso I, alíneas “a” e “b”, e inciso II, da Constituição Federal:

- a) dezesseis inteiros e vinte e cinco centésimos por cento, no primeiro ano;
- b) dezessete inteiros e cinco décimos por cento, no segundo ano;
- c) dezoito inteiros e setenta e cinco centésimos por cento, no terceiro ano; e
- d) vinte por cento, a partir do quarto ano;

II - no caso dos impostos e transferências constantes dos arts. 155, incisos I e III; 157, incisos I e II; 158, incisos I, II e III, da Constituição Federal:

- a) cinco por cento, no primeiro ano;
- b) dez por cento, no segundo ano;
- c) quinze por cento, no terceiro ano; e
- d) vinte por cento, a partir do quarto ano.

§ 3º A complementação da União será realizada mediante redução permanente de outras despesas, inclusive redução de despesas de custeio, observadas as metas fiscais e os limites de despesas correntes fixados na lei de diretrizes orçamentárias.

§ 4º Ato do Poder Executivo disporá sobre a correção anual dos valores a que se refere o inciso V do caput, de forma a preservar o valor real da complementação da União.” (NR)

Art. 3º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua promulgação, mantidos os efeitos do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias conforme estabelecido pela Emenda Constitucional no 14, de 1996, até o início da vigência dos Fundos nos termos desta Emenda Constitucional.

Brasília,

ANTEPROJETO DE LEI DE REGULAMENTAÇÃO DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – FUNDEB

Versão Preliminar para Discussão

Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, na forma prevista pelo art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Provisórias, e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil, com vigência a partir de 1º de janeiro do ano subsequente à promulgação desta Lei, nos termos do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Parágrafo único. O FUNDEB terá vigência até 31 de dezembro de 2019.

Art. 2º O FUNDEB destina-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos profissionais da educação, observado o disposto nesta Lei.

1

CAPÍTULO II DA COMPOSIÇÃO FINANCEIRA DO FUNDEB

Art. 3º O FUNDEB é composto por 20% (vinte por cento) dos seguintes impostos e transferências:

I - imposto sobre transmissão *causa mortis* e doação de quaisquer bens ou direitos - ITCMD, previsto no art. 155, I, da Constituição;

II - imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação - ICMS, previsto no art. 155, II, combinado com o art. 158, IV, da Constituição;

III - imposto sobre a propriedade de veículos automotores - IPVA, previsto no art. 155, III, combinado com o art. 158, III, da Constituição;

IV - imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza incidente na fonte - IRRF, sobre os rendimentos pagos a qualquer título pelos Estados e pelo Distrito Federal, bem como pelas autarquias e fundações por eles instituídas e mantidas, previsto no art. 157, I, da Constituição;

V - parcela de 20% (vinte por cento) do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do art. 154 da Constituição, prevista no art. 157, II, da Constituição;

VI - imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza incidente na fonte - IRRF, sobre os rendimentos pagos a qualquer título pelos Municípios, bem como pelas autarquias e fundações por eles instituídas e mantidas, previsto no art. 158, I, da Constituição;

VII - parcela de 50% (cinquenta por cento) do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural - ITR, relativamente a imóveis situados nos Municípios, prevista no art. 158, II, da Constituição;

VIII - parcela de 21,5% (vinte e um inteiros e cinco décimos por cento) do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados, devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE, prevista no art. 159, I, "a", da Constituição;

IX - parcela de 22,5% (vinte e dois inteiros e cinco décimos por cento) do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados, devida ao

Fundo de Participação dos Municípios - FPM, prevista no art. 159, I, "b", da Constituição;

X - parcela de 10% (dez por cento) do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados, devida aos Estados e ao Distrito Federal, prevista no art. 159, II, da Constituição;

§ 1º Além dos recursos mencionados nos incisos do *caput* deste artigo, o FUNDEB contará com a complementação da União, nos termos dos arts. 5º e 6º desta Lei. 2

§ 2º Incluem-se no cálculo dos recursos referidos nos incisos do *caput* deste artigo:

- a) no caso do inciso II, o montante de recursos financeiros transferidos pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, a título de compensação financeira pela perda de receitas decorrentes de incentivos fiscais que culminem em redução de arrecadação, conforme disposto na Lei Complementar no 87, de 13 de setembro de 1996;
- b) débitos inscritos em dívida ativa, bem como juros e multas eventualmente incidentes.

Art. 4º A porcentagem de recursos que compõem o FUNDEB, nos termos do art. 3º desta Lei, será alcançada gradativamente, nos primeiros quatro anos de vigência do Fundo, observando a seguinte progressão:

I - para os impostos e transferências constantes nos arts. 155, II; 158, IV; 159, inciso I, alíneas "a" e "b", e inciso II; da Constituição Federal:

- a) 16,25% (dezesseis inteiros e vinte e cinco centésimos por cento) no primeiro ano de vigência do Fundo;
- b) 17,5% (dezessete inteiros e cinco décimos por cento) no segundo ano de vigência do Fundo;
- c) 18,75% (dezoito inteiros e setenta e cinco centésimos por cento) no terceiro ano de vigência do Fundo; e
- d) 20% (vinte por cento) a partir do quarto ano de vigência do Fundo, inclusive.

II - para os impostos e transferências constantes dos arts. 155, incisos I, e III; 157,

incisos I e II; 158, incisos I, II, III; da Constituição Federal:

- a) 5% (cinco por cento) no primeiro ano de vigência do Fundo;
- b) 10% (dez por cento) no segundo ano de vigência do Fundo;
- c) 15% (quinze por cento) no terceiro ano de vigência do Fundo; e.
- d) 20% (vinte por cento) a partir do quarto ano de vigência do Fundo, inclusive.

CAPÍTULO III DA COMPLEMENTAÇÃO DA UNIÃO

Art. 5o A União complementarará os recursos do FUNDEB sempre que, em cada Estado e no Distrito Federal, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado em observância ao que dispõe o art. 6o desta Lei.

Art. 6o A complementação de que trata o artigo anterior será de:

I - R\$ 1.900.000.000,00 (um bilhão e novecentos milhões de reais), no primeiro ano de vigência do Fundo;

II - R\$ 2.700.000,00 (dois bilhões e setecentos milhões de reais), no segundo ano de vigência do Fundo;

III - R\$ 3.500.000,00 (três bilhões e quinhentos milhões de reais), no terceiro ano de vigência do Fundo; e

IV - R\$ 4.300.000,00 (quatro bilhões e trezentos milhões de reais), a partir do quarto ano de vigência do Fundo, inclusive.

§ 1o A vinculação de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 da Constituição Federal suportará, no máximo, 30% (trinta por cento) da complementação da União, considerando-se o valor previsto no inciso IV deste artigo.

§ 2o A complementação da União será realizada mediante redução permanente de outras despesas, inclusive redução de despesas de custeio, observando as metas fiscais e os limites de despesas correntes fixados na lei de diretrizes orçamentárias.

§ 3o Ato do Poder Executivo disporá sobre a correção anual dos valores a que se refere este artigo, de forma a preservar o valor real da complementação da União.

§ 4o A complementação de que trata este artigo se destina exclusivamente a assegurar recursos financeiros ao FUNDEB.

CAPÍTULO IV DA DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDEB

Art. 7o Os recursos que compõem o FUNDEB serão distribuídos entre os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica, observando-se os fatores de diferenciação para valores anuais por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimentos de ensino, previstos no art. 8o, II, desta Lei, bem como os coeficientes de distribuição dos recursos.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no *caput*, considerar-se-á:

I - a totalidade das matrículas para o ensino fundamental regular e especial público, imediatamente a partir do primeiro ano de vigência do Fundo;

II - para a pré-escola, o ensino médio e a educação de jovens e adultos:

- a) $\frac{1}{4}$ (um quarto) das matrículas no primeiro ano de vigência do Fundo;
- b) $\frac{1}{2}$ (um meio) das matrículas no segundo ano de vigência do Fundo;
- c) $\frac{3}{4}$ (três quartos) das matrículas no terceiro ano de vigência do Fundo;
- d) a totalidade das matrículas a partir do quarto ano de vigência do Fundo, inclusive.

Art. 8o A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, considerando-se para esse fim:

I - os dados apurados no Censo Escolar do ano imediatamente anterior, relativo às matrículas:

- a) do ensino fundamental presencial;
- b) do ensino médio;

- c) da modalidade de educação especial oferecida na rede regular de ensino, em classes comuns, em classes especiais das escolas regulares e em escolas especiais ou especializadas;
- d) da modalidade de educação de jovens e adultos, mantida em cursos presenciais com avaliação no processo ensino-aprendizagem, no âmbito do ensino fundamental e médio.

II - os seguintes fatores de diferenciação:

- a) pré-escola: ____;
- b) 1ª a 4ª séries do ensino fundamental urbano: 1,00;
- c) 1ª a 4ª séries do ensino fundamental rural: 1,00;
- d) 5ª a 8ª séries do ensino fundamental urbano: 1,00;
- e) 5ª a 8ª séries do ensino fundamental rural: 1,00;
- f) ensino médio urbano: ____;
- g) ensino médio rural: ____;
- h) ensino médio integrado à educação profissional: ____;
- i) educação especial: ____;
- j) educação indígena e quilombola: ____;
- k) educação de jovens e adultos: ____.

Parágrafo único. Os coeficientes de distribuição serão definidos e publicados anualmente pelo Ministério da Educação, conforme disposto no art. 10 desta Lei.

Art. 9o Os valores mínimos nacionais anuais por aluno, para fins de garantia dos repasses *per capita* à conta do FUNDEB, serão fixados por Decreto do Presidente da República, até 31 de dezembro de cada exercício, para vigorar no exercício seguinte, considerando:

I - os fatores de diferenciação da educação básica, referidos no inciso II do artigo 8o desta Lei;

II - o total da receita do Fundo;

III - a previsão do montante anual mínimo de recursos da complementação da União ao Fundo, conforme disposto no Capítulo IV desta Lei.

§ 1o Na fixação dos valores mínimos nacionais por aluno, o fator de diferenciação previsto no art. 8o, inciso II, alíneas “b”, “c”, “d” e “e”, será 1,00 (um) ou o valor mínimo por aluno do último ano de vigência do Fundo

de Manutenção e 5 Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, o que for maior, mantidas as demais proporções, na forma do regulamento.

§ 2o A complementação da União a maior ou a menor, em função de previsão de receita subestimada ou superestimada, respectivamente, será ajustada no exercício imediatamente subsequente, e debitada ou creditada à conta específica do FUNDEB, conforme o caso.

CAPÍTULO V DA TRANSFERÊNCIA E DA GESTÃO DOS RECURSOS DO FUNDEB

Art. 10. Os recursos do FUNDEB serão disponibilizados pelas unidades transferidoras ao Banco do Brasil S.A., sociedade aberta de economia mista integrante do Sistema Financeiro Nacional nos termos do art. 1o, III, da Lei no 4.595, de 31 de dezembro de 1964, que realizará a distribuição dos valores devidos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com base nos coeficientes de distribuição.

§ 1o São unidades transferidoras a União, os Estados e o Distrito Federal, em relação às respectivas parcelas do Fundo que cabe a cada ente arrecadar e disponibilizar para distribuição.

§ 2o Os coeficientes de distribuição serão calculados e publicados pelo Ministério da Educação até vinte de dezembro de cada exercício, para vigorar no exercício seguinte, tomando por base o número de alunos apurado no Censo Escolar.

Art. 11. Os créditos devidos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, serão automaticamente efetuados em contas únicas especificamente vinculadas ao FUNDEB e instituídas para esse exclusivo fim, mantidas e movimentadas no Banco do Brasil S.A. até a destinação final dos recursos.

§ 1o Os créditos serão efetuados:

I - nas mesmas datas em que as unidades transferidoras realizarem o repasse dos recursos devidos, observando-se os mesmos procedimentos e formas de divulgação para impostos e transferências constitucionais.

II - mensalmente, quando se tratar da complementação da União.

§ 2o As contas bancárias de movimentação dos recursos do FUNDEB serão geridas com a participação do Secretário de Educação competente, ou por dirigente equivalente, conforme o caso.

§ 3o As contas bancárias do FUNDEB não se sujeitam a sigilo bancário, podendo as informações relativas à utilização dos recursos e aos correspondentes saldos bancários serem disponibilizados das seguintes formas:

I - em meio eletrônico que viabilize consulta direta ou mediante extratos, fornecidos aos membros dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, ao Ministério Público e ao Tribunal de Contas competente, aos parlamentares dos Poderes Legislativos estaduais, municipais e do Distrito Federal, e aos Delegados de 6 Polícia Civil ou Federal, com o objetivo de facilitar o acompanhamento, a fiscalização e o controle dos recursos, bem como a instrução de procedimento administrativo ou inquéritos policiais que envolvam a utilização de recursos do Fundo;

II - à sociedade em geral, mediante divulgação em meio eletrônico ou em documentos impressos afixados em locais de fácil acesso e boa visibilidade do público.

§ 4o Inexistindo agência do Banco do Brasil S.A. no Município, a movimentação financeira dos recursos do FUNDEB será realizada em agência bancária alternativa, observada a seguinte seqüência necessária:

I - instituição financeira oficial federal;

II - instituição financeira oficial regional ou estadual;

III - instituição financeira privada, quando inexistir agência do Banco do Brasil S.A. ou instituição financeira oficial em um raio de 50 km. (cinquenta quilômetros) da sede do Município.

§ 5o O Poder Público dará publicidade, mensalmente, do total de recursos financeiros recebidos e executados à conta do FUNDEB, mediante demonstrativo:

I - afixado em local de fácil acesso e boa visibilidade ao público, no caso de Municípios com até 100.000 (cem mil) habitantes;

II - publicado em jornal local ou regional de grande circulação, no caso de Municípios com mais de 100.000 (cem mil) e menos de 500.000 (quinhentos mil) habitantes;

III - publicado no Diário Oficial do Estado pertinente, no caso dos Estados, do Distrito Federal e de Municípios com mais de 500.000 (quinhentos mil) habitantes.

Art. 12. Nos termos do § 4o do art. 211 da Constituição, os Estados e os Municípios poderão celebrar convênios para a transferência de alunos, recursos humanos, materiais e encargos financeiros, acompanhados da transferência imediata de recursos financeiros do FUNDEB, correspondentes ao número de matrículas assumidas pelo ente federado.

Art. 13. Os recursos disponibilizados ao FUNDEB pela União, pelos Estados e pelo Distrito Federal deverão ser registrados de forma detalhada a fim de evidenciar as respectivas transferências, e, nos Municípios, os recursos relativos ao Fundo constarão das respectivas receita e programação orçamentária e financeira do FUNDEB.

Art. 14. Os eventuais saldos de recursos financeiros disponíveis nas contas específicas do FUNDEB, cuja perspectiva de utilização seja superior a 15 (quinze) dias, deverão ser aplicados, enquanto não utilizados, em operações financeiras de curto prazo ou de mercado aberto, lastreadas em títulos da dívida pública, junto à instituição financeira responsável pela movimentação dos recursos, de modo a preservar seu poder de compra.

Parágrafo Único. Os ganhos financeiros auferidos em decorrência das aplicações previstas do *caput* deste artigo deverão ser utilizados na mesma finalidade, e de acordo com os mesmos critérios e condições estabelecidas para utilização do valor principal do Fundo.

CAPÍTULO VI DA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS

Art. 15. Os recursos do FUNDEB, inclusive aqueles oriundos de complementação da União, serão utilizados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, no exercício financeiro em que lhes forem creditados, em ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica pública, conforme disposto no art. 70 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1o Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação em efetivo exercício na educação básica da rede pública.

§ 2o Considera-se utilização dos recursos do Fundo, o empenho de despesa até o último dia útil do exercício pertinente, e a correspondente liquidação até 30 (trinta) dias contados do final do exercício, desde que inscrito em restos a pagar.

§ 3o Para fins de aplicação da parcela mínima prevista no § 1o, considera-se:

I - remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes;

II - profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência, incluindo-se direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional;

III - efetivo exercício: atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previsto no inciso II, associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou permanente, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem em rompimento da relação contratual existente.

Art. 16. É vedada a utilização dos recursos do FUNDEB:

I - no financiamento das despesas não consideradas como de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica, conforme o art. 71 da Lei no 9.394, de 1996;

II - como garantia ou contrapartida de operações de crédito, internas ou externas, contraídas pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pelos Municípios, que não se destinem ao financiamento de projetos, ações ou programas considerados como ação de manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica;

III - no pagamento de inativos e pensionistas, ainda que egressos do grupo dos profissionais da educação.

CAPÍTULO VII ACOMPANHAMENTO, CONTROLE SOCIAL, COMPROVAÇÃO E FISCALIZAÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDEB

Art. 17. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do FUNDEB serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por Conselhos instituídos especificamente para esse fim.

§ 1o Os Conselhos serão criados por legislação específica, editada no pertinente âmbito governamental, observados os seguintes critérios de composição:

I - em nível federal, por no mínimo 12 (doze) membros, sendo:

- a) até quatro representantes do Ministério da Educação;
- b) um representante do Ministério da Fazenda;
- c) um representante do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;
- d) um representante do Conselho Nacional de Educação;
- e) um representante do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação - CONSED;
- f) um representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;
- g) um representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
- h) dois representantes dos pais de alunos;

- i) dois representantes dos estudantes da educação básica pública.

j)

II - em nível estadual, por no mínimo 9 (nove) membros, sendo:

- a) um representante do Poder Executivo Estadual;
- b) b) um representante dos poderes Executivos Municipais;
- c) um representante do Conselho Estadual de Educação;
- d) um representante da seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
- e) um representante da seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;
- f) dois representantes dos pais de alunos;
- g) dois representantes dos estudantes da educação básica pública.

III - no Distrito Federal, por no mínimo 9 (nove) membros, sendo a composição determinada pelo disposto no inciso II deste artigo, excluídos os membros mencionados nas alíneas "b" e "e";

IV - em nível municipal, por no mínimo 8 (oito) membros, sendo:

- a) um representante da Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente;
- b) um representante dos professores;
- c) um representante dos diretores das escolas públicas;
- d) um representante dos servidores técnico-administrativos das escolas públicas;
- e) dois representantes dos pais de alunos;
- f) dois representantes dos estudantes da educação básica pública.

§ 2º Integrarão ainda os Conselhos Municipais do FUNDEB, quando houver, 1 (um) representante do respectivo Conselho Municipal de Educação e 1 (um) representante do Conselho Tutelar a que se refere a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.

§ 3º Os membros dos Conselhos previstos no *caput* deste artigo serão indicados até quinze dias antes do término do mandato dos conselheiros anteriores:

I - pelos dirigentes dos órgãos federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, e das entidades de classes organizadas, nos casos das representações dessas instâncias;

II - pelos respectivos pares, ou, nos casos dos representantes dos professores, diretores, servidores, pais de alunos e estudantes, pelos estabelecimentos ou entidades de classes que os representam, em processo eletivo organizado para esse fim.

§ 4º Indicados os conselheiros, na forma do § 3º, I e II, o Ministério da Educação nomeará os integrantes do Conselho previsto no § 1º, I, e os Poderes Executivos locais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nomearão os integrantes dos Conselhos previstos no § 1º, II, III e IV, respectivamente.

§ 5º São impedidos de integrar os Conselhos a que se refere o *caput*:

I - cônjuge e parentes consangüíneos ou afins, até o segundo grau ou por adoção, do governador, vice-governador, prefeito, vice-prefeito e secretários estaduais, distritais ou municipais;

II - tesoureiro, contador ou funcionário de empresa de assessoria ou consultoria que prestem serviços relacionados à administração ou controle interno dos recursos do Fundo, bem como cônjuges, parentes consangüíneos ou afins, até o segundo grau ou por adoção, desses profissionais;

III - estudantes que não sejam emancipados;

IV - pais de alunos que:

- a) exerçam cargos ou funções públicas de livre nomeação e exoneração no âmbito dos órgãos do respectivo Poder Executivo gestor dos recursos; Ou
- b) b) prestem serviços terceirizados, no âmbito dos Poderes Executivos em que atuam os respectivos Conselhos.

§ 6º A presidência dos Conselhos previstos no *caput* deste artigo será eleita por seus pares em reunião do colegiado, sendo

impedido de ocupá-la o representante do governo gestor dos recursos do Fundo no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 7o Os Conselhos do FUNDEB atuarão com autonomia, sem vinculação ou subordinação institucional ao Poder Executivo local, e serão instituídos no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da vigência desta Lei, e renovados periodicamente ao final de cada mandato dos seus membros.

§ 8o A atuação dos membros dos Conselhos do Fundo:

I - não será remunerada;

II - é considerada atividade de relevante interesse social;

III - assegura isenção da obrigatoriedade de testemunhar sobre informações recebidas ou prestadas em razão do exercício de suas atividades de Conselheiro, e sobre as pessoas que lhes confiarem ou deles receberem informações;

IV - assegura, quando os Conselheiros forem representantes de professores e diretores ou de servidores das escolas públicas

a) vedação de exoneração ou demissão do cargo ou emprego permanente sem justa causa, ou transferência involuntária do estabelecimento de ensino em que atuam;

b) vedação de afastamento involuntário e injustificado da condição de Conselheiro antes do término do mandato para o qual tenha sido nomeado.

c)

§ 9o Aos Conselhos incumbe, ainda, supervisionar o Censo Escolar Anual e a elaboração da proposta orçamentária anual, no âmbito de suas respectivas esferas governamentais de atuação, com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização do FUNDEB.

§ 10o Os Conselhos do Fundo não contarão com estrutura administrativa própria, incumbindo aos Estados, ao Distrito Federal

e aos Municípios garantir infraestrutura e condições materiais adequadas à execução plena das competências dos Conselhos e oferecer ao Ministério da Educação os dados cadastrais relativos à criação e composição dos respectivos Conselhos.

Art. 18. Os registros contábeis e os demonstrativos gerenciais mensais, atualizados, relativos aos recursos repassados e recebidos à conta do FUNDEB, ficarão permanentemente à disposição dos Conselhos responsáveis pelo controle social sobre os recursos do Fundo no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como dos órgãos federais, estaduais e municipais de controle interno e externo.

Parágrafo único. Os Conselhos referidos no art. 17, § 1o, II, III e IV, poderão, sempre que julgarem conveniente:

I - apresentar, ao Poder Legislativo local e aos órgãos de controle interno e externo, manifestação formal acerca dos registros contábeis e dos demonstrativos gerenciais do Fundo;

II - por decisão da maioria de seus membros, convocar o Secretário de Educação competente, ou servidor equivalente, para prestar esclarecimentos acerca do fluxo de recursos e a execução das despesas do Fundo, devendo a autoridade convocada apresentar-se em prazo não superior a trinta dias.

Art. 19. A fiscalização e o controle referentes ao cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal e ao disposto por esta Lei, especialmente em relação à aplicação da totalidade dos recursos do FUNDEB, serão exercidos:

I - pelo órgão de controle interno no âmbito da União e pelos órgãos de controle interno no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - pelos Tribunais de Contas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, junto aos respectivos entes governamentais sob suas jurisdições;

III - pelo Tribunal de Contas da União, no que tange às atribuições a cargo dos órgãos federais, especialmente em relação à complementação da União.

Art. 20. As prestações de contas sobre o fluxo e a aplicação dos recursos do FUNDEB, instruídas com parecer do Conselho a que se refere o art. 17, § 1o, II, III e IV, serão apresentadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, aos Tribunais de Contas a que se encontram jurisdicionados, observadas as orientações, as instruções e os instrumentos estabelecidos por tais Tribunais.

Art. 21. O descumprimento do disposto no art. 212 da Constituição e do disposto nesta Lei sujeitará os Estados e o Distrito Federal à intervenção da União, e os Municípios à intervenção dos respectivos Estados a que pertencem, nos termos da alínea “e” do inciso VII do art. 34, e inciso II do art. 35, da Constituição Federal.

Art. 22. A defesa da ordem jurídica, do regime democrático, dos interesses sociais e individuais indisponíveis, relacionada ao pleno cumprimento do disposto nesta Lei, caberá ao Ministério Público Federal especialmente quanto às transferências de recursos federais à conta do FUNDEB, e ao Ministério Público dos Estados, em relação às questões envolvendo os governos estaduais e municipais, e ao Ministério Público do Distrito Federal e Territórios naquelas que envolvem o governo do Distrito Federal.

Art. 23. O Ministério da Educação atuará:

I - no oferecimento de apoio técnico relacionado aos procedimentos e critérios de aplicação dos recursos do FUNDEB, junto aos Estados, Distrito Federal e Municípios e às instâncias responsáveis pelo acompanhamento, fiscalização e controle interno e externo;

II - na capacitação dos membros dos Conselhos previstos no art. 17 desta Lei;

III - na divulgação de orientações sobre a operacionalização do Fundo e de dados sobre a previsão, a realização e a utilização dos valores financeiros repassados, por meio de publicação e distribuição de documentos

informativos e em meio eletrônico de livre acesso público;

IV - na realização de estudos técnicos com vistas à definição do valor referencial por aluno/ano que assegure padrão mínimo de qualidade do ensino;

V - no monitoramento da aplicação dos recursos do FUNDEB, por meio de sistema de informações orçamentárias e financeiras, instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e de cooperação com os Tribunais de Contas dos Estados e Municípios e do Distrito Federal;

VI - na realização de avaliações dos resultados da aplicação desta Lei, com vistas à adoção de medidas operacionais e de natureza político-educacionais corretivas, devendo a primeira dessas medidas se realizar em até dois anos após a implantação do Fundo.

CAPÍTULO VIII DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 24. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos profissionais em efetivo exercício na educação básica da rede pública;

II - o estímulo ao trabalho;

III - a melhoria da qualidade do ensino.

Parágrafo Único. Os novos planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação deverão contemplar investimentos na capacitação desses profissionais, especialmente voltada à formação continuada, com vistas à melhoria qualitativa do ensino.

Art. 25. O salário-educação devido pelas empresas, nos termos do § 5o do art. 212 da Constituição, será calculado com base na alíquota de 2,5% (dois inteiros e cinco centésimos por cento) sobre o total de remunerações pagas ou creditadas, a qualquer título, aos segurados empregados, assim definidos pelo inciso I do art. 12 da Lei no 8.212, de 24 de julho de 1991.

Parágrafo Único. O montante da arrecadação do salário-educação, após a dedução de 1% (um por cento) em favor do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, calculado sobre o valor por ele arrecadado, será distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, da seguinte forma:

I - 10% (dez por cento) para composição da complementação da União ao FUNDEB, prevista no Capítulo IV desta Lei;

II - 90% (noventa por cento) distribuídos em quotas, conforme as seguintes definições:

- a) a quota federal, corresponde a 1/3 (um terço) do montante dos recursos referentes ao salário-educação, será destinada ao FNDE e aplicada no financiamento de programas e projetos voltados à educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis sócio-educacionais existentes entre Municípios, Estados, Distrito Federal e regiões brasileiras;
- b) a quota estadual e municipal, correspondente a 2/3 (dois terços) do montante de recursos referentes ao salário-educação, arrecadado no âmbito dos Estados e do Distrito Federal, será distribuída proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino, de acordo com dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, e creditada, mensal e automaticamente, às Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para o financiamento de programas, projetos e ações da educação básica.

Art. 26. A União desenvolverá e apoiará políticas de estímulo às iniciativas de melhoria de qualidade do ensino, acesso e permanência na escola, promovidas pelas unidades federadas, em especial aquelas voltadas para a inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco social.

Art. 27. O Ministério da Educação deverá realizar, em cinco anos contados da vigência do FUNDEB, Fórum Nacional da Educação Básica, contando com representantes da

União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que deverá avaliar:

I - a inclusão da educação infantil para crianças de até três anos de idade na distribuição de recursos no âmbito do Fundo;

II - a vinculação ao Fundo de recursos oriundos dos impostos previstos nos incisos I, II e III do art. 156 da Constituição Federal; e III - a revisão dos fatores de diferenciação previstos no inciso II do art. 8º desta Lei.

Art. 28. O *caput* do art. 5o da Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 5o Para os fins previstos nas Leis nos 9.496, de 1997, e 8.727, de 5 de novembro de 1993, na Medida Provisória no 2.118-26, de 27 de dezembro de 2000, e no artigo anterior, o cálculo da RLR excluirá da receita realizada 15% (quinze por cento) dos seguintes recursos:

I - da parcela do imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação -ICMS, devida ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, conforme o art. 155, II, combinado com o art. 158, IV, da Constituição Federal;

II - do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE e dos Municípios - FPM, previstos no art. 159, I, *a* e *b*, da Constituição, e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei no 5.172, de 25 de outubro de 1966; e III - da parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados -IPI devida aos Estados e ao Distrito Federal, na forma do art. 159, II, da Constituição, e da Lei Complementar no 87, de 13 de setembro de 1996, bem como de outras compensações da mesma natureza que vierem a ser instituídas”. Art. 29. Fica revogada a Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

Art. 30. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

FUNDEB: Dilemas e Perspectivas/ Maria José Rocha Lima (org./coord), Maria do Rosário Almeida(org.), Vital Didonet(org.). – Brasília: edição independente, 2005

TEXTO 21

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A TRANSIÇÃO FUNDEF-FUNDEB

JOÃO ANTONIO MONLEVADE

Professor aposentado da UFMT Consultor Legislativo do Senado Federal

1. Três foram os maiores êxitos do Fundef:

a) Por meio do mecanismo de distribuição dos 15% vinculados pelo critério de matrículas em cada rede, diminuiu drasticamente as diferenças de custo-aluno entre governo estadual e municípios, dando, na maioria dos casos, vantagens para os Municípios (que tinham menos arrecadação e mais encargos);

b) Por meio da sub-vinculação de 60% dos recursos gerados pelos alunos para o pagamento de professores em exercício, protegeu o nível de salário do magistério, propiciando, inclusive, grandes aumentos onde as remunerações eram irrisórias e incentivando a prática gerencial de uma relação maior “alunos por professor”;

c) Por meio das contas específicas no Banco do Brasil e da formação de Conselhos de Acompanhamento e Controle, aumentou a transparência do financiamento e diminuiu os desvios das verbas vinculadas.

2. Estes mecanismos de sucesso não se devem perder na concepção e implantação do Fundeb. Sobre a questão da conta bancária, é bom lembrar que a LDB, em seu art. 69, exige que todos os recursos de impostos vinculados nos governos federal, distrital, estadual e Municipal devem ser transferidos no prazo máximo de 20 dias para uma conta do “órgão responsável pela educação”. Essa prática está-se difundindo lentamente e deve ser aperfeiçoada no Fundeb. A sub-vinculação para pagamento de profissionais da educação em exercício, segundo a PEC 112, de 1999, estava prevista no patamar de 80%, principalmente como forma de assegurar a viabilização do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Registre-se que a separação atual de 60% para os professores em exercício contribui para se prever novos recursos para pagamento dos inativos da educação.

3. No caso do Fundef, o número total de matrículas subiu de 30.535.072 em 1998 até

32.844.682 em 2000, iniciando aí sua trajetória descendente, até 31.233.602 em 2003. Não caiu mais pelo fato de muitos adolescentes acima de 15 anos ainda cursarem o ensino fundamental. E não subiu mais por conta do veto à participação dos alunos de EJA no Fundef, nunca derrubado. O Fundeb, ao contrário, vai ter, pelo menos durante dez anos, um aumento anual significativo de matrículas, devido à demanda ativa na educação infantil, ao acréscimo vegetativo do ensino médio e a demanda reprimida da EJA e educação especial. O mecanismo de controle desse crescimento, em princípio, pode ser o do Fundef, ou seja: a distribuição de recursos em um ano se dá a partir das matrículas do ano anterior. Isso inibe que um governo aumente demais sua oferta de vagas, pois, para investir no diferencial a mais ele não terá financiamento do Fundo; ora, como o Fundeb captará 100% de seus recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino (mde), ele teria extrema dificuldade de pagar a conta do crescimento com sua receita. Entretanto, pode-se calibrar o aumento com percentuais gradativos fixados em lei, dentro das metas do Plano Nacional de Educação. Por exemplo: para 2010 se prevê 50% na meta de atendimento em creches; na regulamentação do Fundeb se permitiria um crescimento máximo anual de matrícula de 5%, a partir do diagnóstico do Município. Outro exemplo: para 2010 se prevê a meta de 50% de atendimento em EJA; permitir-se-ia um crescimento máximo anual de 10% a partir do patamar diagnosticado no Município.

4. A formatação do Fundeb de acordo com a PEC 112, de 1999, tem dois complicadores: o primeiro é abarcar 25% dos recursos de mde dos Estados. Ora, muitos deles usam atualmente parte desta receita para financiar suas universidades estaduais. Duas soluções me parecem viáveis e complementares: a primeira é fazer como São Paulo, Rio de Janeiro e Piauí, que destinam constitucionalmente 30% à mde – 5% poder-se-iam destinar exclusivamente à educação superior. A segunda é incluir no Fundeb não 25, mas 22, 21 ou até somente 20% dos impostos dos Estados. O ideal, talvez, seja unir as duas propostas, gerando, a partir de agora, um percentual de até 10% para as universidades estaduais. Por coincidência, é mais ou menos o que São Paulo hoje aplica na USP-UNICAMP-UNESP.

5. O segundo complicador é nos Municípios. A PEC 112, de 1999, abrange, além da cesta de transferências do Fundef, 25% da receita tributária própria: IPTU, ISS, ITBI e IRRFSM. Atualmente, cada Município já tem que aplicar a receita desses impostos vinculados em mde; com o Fundeb, eles sairiam do Município e voltariam na proporção de suas matrículas na educação infantil e ensino fundamental. Ora, além de ser um caso inusitado, de transferência do ente federado em geral mais “fraco” (Município) para o mais “forte” (Estado), sabe-se que não será fácil operacionalizar estes depósitos mensais de tributos municipais no fundo contábil do Fundeb estadual. Uma das idéias que tem circulado é não incluir esses quatro impostos no Fundeb, mas sub-vinculá-los, na sua totalidade (25%), à manutenção de creches no âmbito de cada Município. Por coincidência, são exatamente os Municípios com maior arrecadação destes tributos (os mais urbanizados e com mais mulheres no mercado de trabalho) que têm a maior demanda e matrícula em creches, como é o caso de São Paulo.

¹
6. Mesmo considerando um Fundeb “parcializado”, se dividirmos 20% da receita de impostos estaduais mais 25% das municipais, exceto os tributos próprios, pelo número de alunos atualmente matriculados em pré-escolas, ensino fundamental, ensino médio, EJA e educação especial, obteríamos um custo aluno médio anual ligeiramente superior ao do Fundef atual – o que, por si, já justificaria o avanço do Fundef para o Fundeb.

7. Restam dois pontos cruciais: a questão dos custos-aluno-qualidade diferenciados e a perspectiva de complementação da União. No Fundef está vigente uma pequena variação de custo-aluno entre as matrículas de I-IV série e de V-VIII e educação especial. No primeiro caso, os 5% só serviram para proteger as finanças de alguns Estados que municipalizaram as séries iniciais. Não há fundamento real para a diferenciação, uma vez que a possível média salarial maior dos professores das séries finais é compensada pelas classes com menos alunos das séries iniciais. No caso da educação especial, a diferença de 5% é uma provocação. Na prática, uma classe especial ou um modelo inclusivo de deficientes nas turmas comuns custa de duas a três vezes mais: tanto que tramitam no Congresso vários projetos

reivindicando a contagem em dobro dos alunos portadores de necessidades especiais. O Fundeb terá que pensar duplamente no assunto: primeiro, dimensionando o custo real da oferta do ensino de qualidade – o Inep está para publicar o resultado de suas pesquisas; segundo, montando suas diferenciações por etapa, modalidade e tipo de oferta. No caso de um Fundeb “cheio”, abrangendo as creches, nossos ensaios têm coincidido nos seguintes índices: creche, 1.7; pré-escola, 1.1; fundamental, 1.0; médio, 1.2; EJA, 0.6; especial, 2.0; fundamental e médio em tempo integral, 1.8. Com o Decreto 5.154, de 2004, que autoriza a oferta de cursos de ensino profissional integrados na mesma matrícula do ensino médio, ter-se-ia que estudar os seus diferenciais, em relação ao 1.2 do propedêutico.

²
8. Sobre a participação da União, foi o calcanhar de Aquiles do Fundef. Para aprovar a PEC 233, de 1995, FHC e Paulo Renato fizeram circular no Congresso Nacional uma planilha que previa (a preços de 1996) uma complementação de R\$ 871 milhões para 15 Estados, a partir de um Valor Mínimo Anual por Aluno de R\$ 300,00. Isto significava um aporte da União de quase 10% da receita total do Fundo. Em 2002, após sucessivos decretos presidenciais que fixavam o Valor Mínimo bem abaixo da fórmula do art. 6º da Lei nº 9.424, de 1996, a participação da União baixou para aproximadamente R\$ 400 milhões em valores nominais, correspondentes a menos de 2% da receita total do Fundo. No mês de maio de 2004, a complementação da União chegou ao nível mais baixo: 0,9% da arrecadação do Fundef ! Sem querer entrar no mérito político da questão, que levaria a um julgamento das prioridades de gastos da União, do modelo econômico, é preciso registrar um argumento legal e outro técnico para balizar a construção do Fundeb. A Constituição Federal é cristalina em declarar que a prioridade de investimento do Estado, em todas as esferas administrativas, é com a garantia do ensino obrigatório; para tanto, ela prevê 18% dos impostos líquidos da União para mde e a contribuição adicional do salário educação (art. 212). Na realidade, a receita com esses recursos, com exceção do salário-educação nos últimos exercícios, está crescendo em ritmo menor e tem sido destinada mais para a educação superior. Há

que se fazer uma mudança de rumo. Não privando as universidades federais de seus recursos, já escassos; mas aumentando a arrecadação dos recursos vinculados da União à mde, seja pela abolição da DRU (ex-FSE e FEF), seja encontrando outra fonte para pagamento de inativos, seja mesmo pelo aumento do percentual de vinculação (em 1985 era 13%, em 1988 passou a 18%) ou ainda pela extensão da vinculação a outros tributos além dos impostos. Sobre esta última questão, registre-se que de 1995 para cá a arrecadação das contribuições sociais (CSSL, CPMF, PIS, Cofins, etc.) cresceu nominalmente mais de 300% e a de impostos (IR, IPI, IOF, II) menos de 100% .

9. Sobre a questão técnica da complementação. O atual Valor Mínimo do Fundef (VMF), pela lei, coincide com o custo médio previsto para o ano seguinte: e a complementação da União se faz para aqueles Estados cujo custo aluno médio não alcança o VMF. Ora, quanto maior a dispersão dos custos médios estaduais, maior vai ser o valor da complementação da União, para ele atingir o VMF. Acontece que esta dispersão está aumentando desde 1998. Por quê ? Por dois motivos: os Estados de menor custo aluno são os que têm mais matrículas e menor arrecadação de ICMS per capita : Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Bahia. Bastaria a implantação de mecanismos de melhoria de arrecadação de ICMS (como proibir isenção fiscal do percentual vinculado à educação e saúde; ou cobrar o ICMS no destino e não na origem) ou o aperfeiçoamento da distribuição do Fundo de Participação dos Estados (FPE), disciplinado por lei complementar. Um pequeno exemplo: se 20% do FPE de AC, AP, RO, RR e TO fossem redistribuídos pelos 8 Estados citados acima, a diferença entre os de maior custo aluno e os de menor cairia de aproximadamente 3.0 para 2,5 – provocando uma necessidade menor de complementação da União. No caso do Fundeb, esses números seriam muito mais significativos, porque o maior crescimento das matrículas se daria exatamente nos entes federados de menor arrecadação. Quanto a um possível aumento da complementação da União, lembre-se que o governo federal, por meio de um Fundo Constitucional, injeta por ano mais de R\$ 1 bilhão na educação do Distrito Federal, sem necessidade, uma vez que

nossa capital ganhou autonomia administrativa e tem a melhor arrecadação percapita do País, podendo aplicar nas suas escolas mais de R\$ 1 bilhão, oriundos dos 25% de seus impostos. Além disso, a receita do salário-educação pode se elevar a R\$ 6 bilhões em 2005 com um pequeno esforço fiscal: metade dela, que hoje beneficia Estados e Municípios mais ricos, poder-se-ia destinar à complementação da União. Talvez esses R\$ 4 bilhões sejam a parcela providencial que a União pode colocar na mesa para negociar e fazer aprovar uma PEC do Fundeb com a necessária urgência, como quer o MEC.

10. Finalmente, a viabilidade e o sucesso do Fundeb dependem de uma maior disponibilidade geral de recursos para a educação. Temos que sair do patamar de 5% para 7% do PIB, conforme pede o PNE. Ou até mais, num primeiro momento, para viabilizar o pagamento da grande dívida social, na educação infantil e na EJA. O crescimento dos gastos da educação tem-se dado nos Estados e Municípios, graças ao percentual de vinculação de 25 ou 30%. Mas ainda é possível arrecadar mais recursos próprios, tanto nos Municípios (IPTU, ISS, ITBI, IRRFSM) como nos Estados. Nestes últimos, não tanto pelo ICMS, que hoje é extorsivo, principalmente para a população com menor capacidade contributiva; mas pelo IPVA, IRRFSE e pelo imposto sobre heranças, que é atualmente subfaturado. No caso da União, a melhor lição vem de nosso país vizinho, o Paraguai, que aprendeu com a nossa história de vinculação à mde; lá, pelo art.85 da Constituição de 1992, não somente os impostos, mas todos os tributos, ou seja, todo o orçamento tem o percentual de 20% , no mínimo, vinculado à educação. Se pudéssemos evoluir neste sentido, a União, em vez de destinar anualmente à mde R\$ 10 ou 12 bilhões com 18% dos impostos líquidos, com somente 12% dos tributos líquidos teria, pelo menos, R\$ 25 bilhões para a educação. É tempo de refletir e tomar decisões mais ousadas !

Brasília, 27 de julho de 2004

Ensino médio: ciência, cultura e trabalho./Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta
Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

TEXTO 22

Educação Inclusiva e Não Sexista

O aumento da escolaridade feminina foi uma conquista das mulheres, que ao longo de todo o século XX se empenharam para ter acesso às escolas e universidades. Ao analisar o acesso das mulheres à educação verifica-se que, diferentemente de outros países em desenvolvimento, de maneira geral, no Brasil, as mulheres estão em igualdade de condições em relação aos homens ou apresentam níveis de escolaridade superiores. Pesquisa do MEC/INEP/SEEC, 2002, aponta que a maior parte das matrículas, em quase todos os níveis de ensino, em particular nos níveis médio e superior, é de mulheres.

Na última década observou-se a redução significativa do analfabetismo (0.7% a mais do que entre os homens). Em 1991, o número de mulheres analfabetas com mais de 15 anos era um pouco maior do que o de homens. Em 2000 a taxa de alfabetização era 86,50% homens e 86,50% mulheres. E a taxa de analfabetismo era no mesmo período, 13,77% homens e 13,50% mulheres.

Outro indicador que expressa o avanço do grau de instrução feminina é o número médio de anos de estudo da população com mais de 25 anos. Em 1990, os homens tinham, em média, 4,9 anos de estudo e as mulheres, 4,7. Já em 2003, as mulheres chegaram à média de 6,3 anos de estudo enquanto os homens, a 6,2 (PNAD/IBGE). É importante ressaltar, que o nível de escolaridade da população brasileira, considerando as pessoas acima de dez anos de idade, apresentou um crescimento muito lento entre 1981 e 1999. Nesses dezoito anos, a escolaridade média dos brasileiros aumentou menos de dois anos de estudos. Em 1999, ela ainda era inferior a seis anos.

A mudança na escolaridade feminina atinge mulheres mais jovens e a exclusão educacional de alguns grupos merece destaque. Um deles é o das mulheres pobres e mais velhas. Entre as pessoas de até 39 anos as mulheres são proporcionalmente mais alfabetizadas que os homens, mas à

medida que a idade avança, o quadro se inverte. Entre aquelas com 45 anos ou mais, a proporção de mulheres analfabetas aumenta progressivamente com a idade. Embora em relação ao conjunto da população, esse grupo não seja numericamente significativo, a educação é um direito humano substantivo e, como tal, precisa ser garantido universalmente. Segundo o Censo 2000, esse grupo representa um contingente de 4.562.968 de mulheres com 50 anos ou mais. Elas devem ser levadas em conta na formulação de políticas, pois não têm sido atingidas pelos programas nacionais de alfabetização.

Outros grupos não beneficiados e historicamente excluídos são os indígenas e negros, em especial as populações quilombolas, que apresentam índices de escolaridade bem mais baixos que os brancos. Um jovem negro de 25 anos tem em média 2,3 anos a menos de escolarização que um branco (Henriques, 2001).*

A população ocupada brasileira com diploma universitário é majoritariamente branca, o que evidencia a enorme exclusão sofrida pela população negra. O percentual de negros e negras entre os ocupados com cursos superior concluído é de 17%, muito aquém da sua participação na população brasileira (cerca de 47%, segundo a PNAD 2003). Já a população de origem asiática apresenta uma participação bem superior à sua representação na população (que é de cerca de 0,5%), representando 1,7 dos ocupados com diploma universitário.

A política pra inclusão educacional deve garantir a educação pública a todas as crianças de zero a seis anos, para que mães e pais de crianças pequenas tenham maiores possibilidades de inserção igualitária no mercado de trabalho. O tipo, frequência e a qualidade da ocupação feminina estão vinculados tanto à sua posição na família (chefe ou cônjuge) quanto ao número e idade dos filhos e filhas. As mulheres com filhos e filhas em idade pré-escolar participam menos do mercado de trabalho e ocupam os piores postos de trabalho. Principalmente quando são chefes de família. Este grupo, no Brasil, está super-representado, por exemplo, entre as empregadas domésticas.*

Fontes do IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2003, MEC/INEP – Sinopse 2003, no Brasil, o percentual de crianças de zero a 06 anos matriculadas em creches e pré-escolas é inferior a 30%, com exceção da Região Sudeste, com 32,86% das crianças nesta faixa etária matriculadas na educação infantil. O Centro-Oeste é a região que apresenta a menor cobertura deste tipo de serviço, chegando a pouco mais de 20%.

No entanto, o Brasil apresenta alto índice de atendimento educacional a crianças em idade pré-escolar sob responsabilidade da iniciativa privada, e, portanto inacessíveis às mães pobres. No Sudeste, onde as taxas de ocupação feminina são maiores, encontra-se a maior proporção de serviços privados em relação aos públicos.

De cada 100 professores brasileiros em atividade, 83 são mulheres. O índice, que engloba a educação básica e superior, é o maior do mundo, de acordo com o levantamento realizado em 2003, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) envolvendo 34 países. O estudo mostra que, em todos os países analisados (Índia, Japão, Tunísia, China, Alemanha, México, Estados Unidos, Nova Zelândia, Argentina, Rússia, Israel e Brasil), as mulheres são maioria entre os professores da educação básica e minoria no nível superior. No Brasil, elas representam 92,6% dos docentes das primeiras séries do ensino fundamental e 40,8% na educação superior.

A escola é um dos grandes agentes formadores e transformadores de mentalidades. O preconceito de gênero, que gera discriminação e violência contra as mulheres, se expressa no ambiente educacional de várias maneiras. Conteúdos discriminatórios e imagens estereotipadas da mulher ainda são reproduzidos em materiais didáticos e paradidáticos, em diferentes espaços e contextos educacionais. E, atitudes preconceituosas de professoras(es) ou orientadoras(es) educacionais podem contribuir para que determinadas carreiras sejam vistas como “tipicamente femininas”, e outras “tipicamente masculinas”.

No nível superior, as mulheres são 76,44% dos matriculados na área de educação e

27% na área de engenharia, produção e construção. No ensino profissional os meninos são 87,6% dos matriculados na área de indústrias, enquanto as meninas são 94,4% dos matriculados em secretariado.

Promover políticas de educação para a igualdade de gênero significa pelo menos: ampliar e melhorar a qualidade do atendimento educacional, incluindo a valorização profissional; aumentar as taxas de matrícula feminina em todos os níveis e modalidades de ensino e promover ações afirmativas para grupos específicos.

O Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o propósito de elaborar e implementar políticas públicas de ações afirmativas, objetivando o acesso, sucesso e permanência de indígenas e negros – incluindo quilombolas – em todo o sistema de ensino. Recentemente, o MEC fortaleceu a discussão de políticas públicas de ações afirmativas junto às universidades públicas com o objetivo de reserva de vagas para a garantia de participação de negros e indígenas.

É preciso, ainda, criar estratégias de alfabetização de mulheres mais velhas e fortalecer as ações de atendimento às demandas educacionais das mulheres indígenas, ampliando a escolarização, melhorando a qualidade e consolidando a educação bilíngüe e multicultural.

A inclusão educacional de crianças e de jovens contribui para a inclusão social das mulheres. É preciso garantir a aprovação do projeto de emenda constitucional para a implantação do Fundo Nacional de Educação Básica, em debate no Congresso, e a destinação de recursos para a ampliação da rede de creches e pré-escolas.

No campo legal-institucional é preciso consolidar, na política educacional e em seus instrumentos (diretrizes curriculares, normas, planos plurianuais, orçamentos, programas, indicadores de avaliação e acompanhamento, dados estatísticos), ações de promoção da igualdade de gênero, raça, etnia, orientação sexual e o respeito à diversidade religiosa, cultural, de gerações, entre outras.

É importante integrar a ótica de gênero e raça nos levantamentos e análise de dados estatísticos, tanto por meio da desagregação de toda informação por sexo, raça e etnia, quanto pela inclusão dos temas nos estudos e questionários.

A educação para a igualdade demanda formação constante de gestoras(es), professoras(es) e alunas(os).

Referências Bibliográficas

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. Texto para Discussão nº 807.

SEADE, Fundação. Arranjo familiar e inserção feminina no mercado de trabalho da RMSP na década de 90. Boletim Mulher e Trabalho, nº 10, dezembro 2002. São Paulo: Fundação SEADE, 2002.

Fonte: PLANO NACIONAL DE POLÍTICA PARA MULHERES. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. Presidência da República, DF, Brasília, 2004.