

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NA SOCIABILIDADE DO CAPITAL:
*ESTUDO A PARTIR DO PROJOVEM FORTALEZA***

MARCIA GARDÊNIA LUSTOSA PIRES

FORTALEZA

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NA SOCIABILIDADE DO
CAPITAL: ESTUDO A PARTIR DO PROJÓVEM FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, sob orientação do Professor Doutor Enéas Arrais Neto

Aluna: Márcia Gardênia Lustosa Pires
Orientador: Prof. Dr. Enéas Arrais Neto

Maio de 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prof.^a Dr. Enéas Arrais Neto (Orientador)

Prof. Dr. Epitácio Macário Moura

Prof. Dr. Erasmo Miessa Ruiz

Prof. Dr. Hildemar Rech

Fortaleza

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NA SOCIABILIDADE DO
CAPITAL: ESTUDO A PARTIR DO PROJÓVEM FORTALEZA**

MÁRCIA GARDÊNIA LUSTOSA PIRES

FORTALEZA

2007

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser mistério, presença constante e fonte de iluminação!

Ao Professor doutor Enéas Arrais, mais que orientador, amigo e ser humano notável.

Ao Professor doutor Eptácio Macário, pela contribuição como co-orientador desse estudo e por todos os momentos em que prontamente me ajudou;

Aos Professores doutores Hildemar Rech e Erasmo Miessa Ruiz, pela amizade e por suas contribuições teóricas na avaliação final desse trabalho;

A minha mãe Ilaíde, por me transmitir um amor incondicional aos livros e ao saber;

A minha avó Maria Fideralina (*in memorian*), por tudo que representou e ainda representa em minha vida;

Ao meu marido Nilton, pela paciência e compreensão nos momentos da escrita acadêmica;

Aos meus irmãos Gessilaide e Gilson, pela ajuda incessante em todos os momentos da minha vida. E a Geny e Anita, que sofreram e sorriram comigo durante todo esse percurso, me ajudando e travando debates intermináveis sobre esse assunto;

À amiga Tânia Serra Azul, a quem devo muito, por ter sido mais do que amiga e por haver contribuído para tornar esse caminho menos solitário e mais alegre;

Às amigas Antônia Abreu e Elenilce Gomes, pelo espírito de companheirismo e solicitude;

Aos amigos do LABOR, companheiros de luta;

Aos alunos do Projovem e demais sujeitos desta pesquisa que, em meio aos dissabores de uma sociedade desigual e injusta, ainda sonham com uma vida melhor.

E a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo, os meus mais sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA	11
1.1 A incursão no Campo: discussão dos procedimentos da investigação	17
2 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	22
2.1 Sobre a Crise Estrutural do Capital: à guisa de contextualização	22
2.2 A Gênese do Processo Neoliberal	30
2.3 A Manifestação Neoliberal na América Latina e no Brasil	37
2.4 As Políticas Neoliberais e seus influxos para a Educação	43
3 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EXIGÊNCIAS DE QUALIFICAÇÃO PARA OS TRABALHADORES: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	51
3.1 As Transformações no Mundo do Trabalho: do fordismo à acumulação flexível	51
3.2 As Transformações no Mundo do Trabalho e as Implicações para a Vida dos Trabalhadores	56
3.3 As “Novas” Exigências do Capital na Chamada Sociedade do Conhecimento	65
4 A SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO À LÓGICA DO CAPITAL - REPOSIÇÃO OU PERPETUAÇÃO DO DUALISMO EDUCACIONAL?	69
4.1 A Educação na Sociabilidade do Capital: Possibilidades e Limites para a Classe Trabalhadora	70
4.2 A Educação das Massas na Perspectiva Gramsciana	75
4.3 O Sentido e o Significado da Educação na Sociedade Contemporânea	80
4.3.1 Alguns Pressupostos Teóricos	81
4.3.2 O “Sentido” e o “Significado” da Educação sob a Óptica dos Alunos do Projovem	84
5 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: EDUCAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA - PROJovem: O QUE É E A QUE SE PROPÕE?	91
5.1 Considerações sobre o PROJovem	91
5.2 Desdobramentos da Pesquisa	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
8 ANEXOS	120

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar no contexto da crise estrutural do capital e das transformações do mundo do trabalho o discurso e a efetivação do modelo de escolarização e de qualificação profissional destinada aos trabalhadores via Política Pública de Educação. Objetiva ainda investigar a proposta de educação destinada a jovens trabalhadores a partir da experiência de escolarização e qualificação profissional do Programa Nacional de Inclusão, Qualificação e Ação Comunitária-PROJOVEM, identificando como os trabalhadores compreendem e vivenciam essa experiência que associa escolarização e qualificação profissional. A investigação realizou-se através de uma pesquisa bibliográfica e documental, aliada ao estudo empírico junto ao PROJOVEM, Fortaleza. Com relação à pesquisa de campo esta foi adotada com o intuito de verificar *in loco* como essa experiência de educação vem acontecendo. Para tanto, foram contemplados como sujeitos de investigação desse estudo, os alunos do Programa e os segmentos profissionais envolvidos no trabalho como: Assistentes Sociais, Professores de Educação Básica, Professores do eixo da Qualificação Profissional e coordenação geral. Cabe esclarecer que a pesquisa de campo teve início em novembro de 2005, quando data a implementação do Programa em nível nacional e local, prosseguindo durante o decorrer do ano de 2006. Foram realizadas visitas de acompanhamento aos núcleos, para observação das aulas e demais atividades desenvolvidas. Utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação participante, a aplicação de entrevistas semi-estruturada, junto aos alunos, e da entrevista estruturada com os demais profissionais do programa. O estudo é fundamentado à luz dos pensamentos de Marx e de estudiosos como Mészáros (2003), Antunes (2001), Frigotto (2003), Gentili (1995), Arrais Neto (2003, 2005, 2006), dentre outros. Os resultados da pesquisa revelam um contexto educativo afetado por problemas sociais e econômicos, fortemente marcado pelo viés neoliberal de sucateamento das instituições públicas, no caso em questão, as escolas; de precarização da classe trabalhadora, particularmente, os jovens e professores do programa. A Proposta implementa um modelo de escolarização mínima, em quantidade e em qualidade, de conteúdos estudados e de conhecimentos referentes à qualificação para o trabalho. O Programa apresenta ainda contradições inclusive em relação aos objetivos que se propõe, uma vez que não atende sequer as intenções de qualificação desses sujeitos para o mercado de trabalho.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif d'analyser, dans le contexte de la crise structurelle du capitalisme et des transformations qui ont lieu dans le monde du travail, le discours et la mise en place du modèle de scolarité et de qualification professionnelle destinée aux travailleurs par le biais de la Politique d'Éducation Publique. Elle se donne aussi pour objectif d'étudier la proposition d'éducation adressée à de jeunes travailleurs, à partir de l'expérience de scolarisation et de qualification professionnelle du Programme National : "Qualification et Action Communautaire - PROJOVEM ("en direction des Jeunes"), en essayant d'identifier comment les jeunes travailleurs comprennent et vivent cette expérience qui associe scolarisation et qualification professionnelle. Cette investigation a été réalisée à partir d'une recherche bibliographique et documentaire, alliée à une étude empirique, conjointement à celle du Programme PROJOVEM, de Fortaleza. En ce qui concerne la recherche sur le terrain, celle-ci fut déterminée par l'intention de vérifier comment cette expérience d'éducation se déroule, in situ. C'est ainsi que furent considérés comme sujets d'investigation de cette étude, les élèves du Programme, ainsi que les professionnels travaillant comme : Assistantes sociales, Professeurs de l'Enseignement primaire, Professeurs appartenant à l'axe "Qualification Professionnelle et Coordination Générale". Il convient de préciser que la recherche de terrain a commencé en novembre 2005, ceci correspondant au moment de mise en oeuvre du Programme au niveau national et local, pour se poursuivre durant toute l'année 2006. Des visites d'observation ont été faites dans les diverses antennes, afin d'observer les enseignements et les autres activités développées. Les instruments de recherche que nous avons utilisés sont l'observation participante, des entretiens semi-dirigés, auprès des élèves, ainsi que des entretiens dirigés auprès des autres professionnels du programme. Cette recherche est basée sur la pensée de Marx et de chercheurs comme Mészáros (2003), Antunes (2001), Frigotto (2003), Gentili (1995), Arrais Neto (2003, 2005, 2006), entre autres. Les résultats de la recherche révèlent un contexte éducatif affecté par des problèmes sociaux et économiques, fortement marqué par le penchant néo-libéral pour le démantèlement des institutions publiques, en l'occurrence, celui des écoles; par la précarisation de la classe ouvrière, et particulièrement, des jeunes et des professeurs du programme. La Proposition met en oeuvre un modèle de scolarisation minimum, en termes de quantité et de qualité, de contenus abordés et de connaissances se référant à la qualification pour le travail. Le Programme présente encore bien des contradictions, dont certaines en lien avec ses propres objectifs, puisqu'il ne répond pas à ses intentions de qualifier ces jeunes pour le marché du travail.

O operário em Construção

*Era ele que erguia casas
Onde só havia chão
Como um pássaro sem
asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem
é um templo
um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.*

*De fato, como podia
Um operário em
construção
Compreender por que um
tijolo
Valia mais que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento e
esquadria.
Quanto ao Pão, ele o
comia...
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além da igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em
construção.
Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
_ Garrafa, prato, facão
Era ele quem os fazia*

*Ele, um humilde operário
Um operário em
construção.*

*Olhou em torno, gamela,
Banco, enxerga,
caldeirão,
Vidro, parede, janela,
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.*

*Ah, homens de
pensamento
Não sabereis nunca o
quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em
construção
E olhando bem para ela
Teve num segundo a
impressão
De que não havia no
mundo
Coisa que fosse mais bela.*

*Foi dentro da
compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o
operário.
Cresceu em alto e
profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois, além do que sabia
- Exercer a profissão –
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.*

*E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.*

*E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que dizia sempre sim
Começo a dizer não
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção;*

*Notou que sua marmitta
Era o prato do patrão
Que a sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de
zuarie
Era o terno do patrão
Que o casebre onde
morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés
andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.*

*E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução.*

*Como era de se esperar
As bocas da delação
Começaram a dizer coisas
Aos ouvidos do patrão.
Mas o patrão não queria
Nenhuma preocupação
- “convemçam-no” do
contrário
Disse ele sobre o operário
E ao dizer isso sorria*

*Dia seguinte, o operário
Ao sair da construção
Viu-se de súbito cercado
Dos homens da delação
E sofreu, por destinado
Sua primeira agressão.
Teve seu rosto cuspidado
Teve seu braço quebrado*

Mas quando foi
perguntado
O operário disse: Não!

Em vão sofrera o operário
Sua primeira agressão
Muitas outras se seguirão
Muitas outras seguirão.
Porém, por imprescindível
Ao edifício em construção
Seu trabalho prosseguia
E todo o seu sofrimento
Misturava-se ao cimento
Da construção que
crescia.

Sentindo que a violência
Não dobraria o operário
Um dia tentou o patrão
Dobrá-lo de modo vário.
De sorte que o foi levando
Ao alto da construção
E num momento de tempo
Mostrou-lhe toda a região
E apontando-a ao
operário
Fez-lhe esta declaração:
- Dar-te-ei todo esse
poder
E a sua satisfação
Porque a mim me foi
entregue

E dou-o a quem bem
quiser
Dou-te tempo de lazer
Dou-te tempo de mulher.
Portanto, tudo o que vês
Será teu se me adorares
E, ainda mais, se
abandonares
O que te faz dizer não.

Disse, e fitou o operário
Que olhava e refletia
Mas o que via o operário
O patrão nunca veria.
O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca da sua mão.
E o operário disse: Não!
- Loucura! – gritou o
patrão
Não vês o que te dou eu?
- Mentira! – disse o
operário
Não podes dar-me o que é
meu.

E um grande silêncio fez-
se
Dentro do seu coração
Um silêncio de martírios
Um silêncio de prisão.
Um silêncio povoado
De pedidos de perdão
Um silêncio apavorado
Com o medo em solidão

Um silêncio de torturas
E gritos de maldição
Um silêncio de fraturas
A se arrastarem no chão.
E o operário ouviu a voz
De todos os seus irmão
Os seus irmãos que
morreram
Por outros que viverão.
Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e
esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em
construção.

(Vinícius de Moraes)

1 INTRODUÇÃO

(...) *A forma pela qual se faz com que o trabalho manual seja aplicado à produção vai, em diferentes sociedades, desde a coerção exercida através de metralhadoras, balas e tanques, até o convencimento ideológico em massa de um exército industrial voluntário. Nossa própria sociedade democrático-liberal fica situada nalgum ponto intermediário.*
Paul Willis

Investigar sobre a *educação dos trabalhadores na sociabilidade do capital* instiga a uma reflexão acerca da vinculação entre *Trabalho e Educação* na sociedade contemporânea, aliada à crítica ao modelo de educação destinado à classe trabalhadora e às exigências de escolarização impostas a esse segmento. É relevante, portanto, investir no desvelamento das experiências educativas dos trabalhadores, notadamente no conhecimento de como ocorre o usufruto do direito à educação para esses sujeitos.

A chamada *sociedade do conhecimento*, da Era da *globalização*, revela um panorama em que a educação institucionalizada se configura como campo profícuo de debate ante as transformações societárias ocorridas na esfera da produção e que resvalam para os diversos âmbitos sociais, ídeo-políticos, econômicos, culturais etc.

Em um contexto de desemprego estrutural, de precarização das relações de trabalho e da minimização do Estado no âmbito social, dentre outras conseqüências da reestruturação produtiva, econômica e política demandada pela crise do capital, emerge um discurso que elege a educação como via possível de eliminação dos problemas que afetam a sociedade contemporânea.

Dentre as questões que emergem a essa análise, destaca-se a falácia que vincula os fins da educação ao atendimento restrito dos objetivos de preparação para o mercado de trabalho. Esse fenômeno incorpora o discurso da educação para a empregabilidade, internalizado inclusive pela classe trabalhadora. Essa tese equivocada e intencionalmente ideológica é embrulhada em um discurso pseudo-progressista que advoga a elevação dos níveis de escolarização e de qualificação para o trabalho, muitas vezes, utilizada no sentido exclusivamente mercadológico. Assim, a possibilidade de ampliação das faculdades humanas, significativas aos processos educacionais, é apropriada pelo capitalismo em uma lógica funcional e de interesse do capital (ARRAIS NETO, 2005).

Nesta discussão, podemos destacar ainda a implementação dos novos procedimentos da gestão de pessoas e as novas exigências de contratação da força produtiva que utilizam a urgência de elevação do nível de escolaridade e conhecimento do trabalhador como constante necessidade justificada pelo capitalismo no processo de *acumulação flexível*. Tal fato é evidenciado por Antunes (1995), Frigotto (2003), Arrais Neto (2006) dentre outros estudiosos, quando desnudam o caráter falacioso dos discursos que associam o desemprego à falta e/ou baixo nível de escolaridade e qualificação do trabalhador. Apresentam-se com frequência análises superficiais da aparência fenomênica do desemprego na sociedade contemporânea, relacionando-a exclusivamente aos níveis de escolarização, sem, contudo, apreender essa realidade como uma face perversa, inerente à lógica antagônica e destrutiva do capitalismo, que se utiliza deste para manter seus níveis de lucro e crescimento econômico.

Assim, o desemprego estrutural e o subemprego, que atingem os países de capitalismo periférico e central, resultam de um movimento de reorganização do capitalismo em escala mundial e da reestruturação do modelo de produção e acumulação capitalista, e merecem ser analisados tanto em seus aspectos mais gerais, como em suas manifestações específicas. Portanto, fenômenos de proporções e de complexidades tão extremadas não podem ser explicados de forma simplista e reducionista como aqueles que se evidenciam nas versões apologéticas do capitalismo, quando vinculam diretamente educação a empregabilidade.

Neste sentido, um aspecto que se destaca no presente estágio de acumulação do capital, tomando o caso específico da realidade brasileira, refere-se às perspectivas da educação e da formação humana, verificadas no crescente interesse econômico e político de ampliação do acesso à escolarização e nos diversos outros investimentos nacionais e internacionais nesse campo. É fato a expressão, na atualidade, de um movimento social que se esforça pela ampliação do acesso à escola, em uma convergência de apelos por educação. Uma evidência desse interesse são os documentos do Banco Mundial que trazem recomendações para a necessidade da expansão da educação básica no País (BRASIL, Relatório de Progresso para 2001). Cabe questionar a respeito da possibilidade de permanência do alunado e da qualidade do ensino ofertado, bem como suas formas e circunstâncias de efetivação.

Apesar da divulgação oficial, por meio do Ministério da Educação e Cultura – MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, de um crescimento da oferta de vagas na maioria das modalidades de ensino, que

poderia ser interpretado no mesmo sentido como maiores possibilidades de acesso à educação, na realidade, o que se apresenta é o agravamento de uma série de embaraços enfrentados pelos alunos da escola pública no efetivo exercício do direito à educação.

Esse fato pode ser percebido também quando observamos os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e do Sistema Permanente de Avaliação Educacional - SPAECE¹, que apresentam em seus indicadores graves problemas para a educação brasileira, como altos índices de repetência, distorção idade série e evasão escolar. Na realidade, as dificuldades enfrentadas pela educação na sociedade contemporânea evidenciam-se em problemas que extrapolam os muros da escola e denunciam a existência de um modelo social em crise. A exemplo disso, outros indicadores que denunciam esse quadro evidenciam diferenças nos resultados de aprendizagem dos alunos de acordo com cada região do País, apresentando os do Nordeste e demais municípios pobres do Brasil com os maiores índices de analfabetismo e de menor rendimento escolar².

Como vemos, os desafios da educação escolar das camadas populares são evidentes e demonstram o baixo rendimento da escola com os alunos dos setores populares. Não raro, a escola os estigmatiza como “lentos”, com problemas de aprendizagem, sem domínio da leitura, do estudo e da educação. As análises de Patto (1996) situam a idéia de que as dificuldades de aprendizagem escolar predominam nas crianças pertencentes aos segmentos mais pobres da população e que os problemas vivenciados na educação, como, por exemplo, o fracasso escolar, expressos nos altos índices de reprovação e a evasão na escola pública, constituem entrave antigo e persistente, profundamente marcante do sistema educacional brasileiro.

Analisar esse problema exige relacioná-lo a questões sociais mais amplas que contemplam dificuldades de uma sociedade extremamente injusta, onde se permite que milhares de pessoas sobrevivam em condições as mais precárias. É necessário, portanto, considerarmos que estamos diante do “fracasso” ou do esgotamento de um modelo social injusto e extremamente excludente, e não de atribuímos esse fato como de

¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Sistema Permanente de Avaliação Educacional - SPAECE são dois tipos de avaliação de desempenho aplicados desde a década de 1990, e que identificam problemas como repetência, distorção idade série e evasão escolar como grandes desafios da educação brasileira.

² Em fevereiro de 2007, o Ministério da Educação – MEC e o INEP divulgaram o mais recente *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outros indicadores educacionais*, utilizados para mensurar dados específicos sobre a educação, como: número de alunos matriculados, taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono, dentre outras informações. Para maiores informações, consultar www.inep.gov.br.

caráter individual, com a culpabilização dos sujeitos, ou ainda particular ao processo pedagógico, na responsabilização única da escola.

Evidencia-se na história da educação brasileira um contingente prematuramente eliminado do espaço educativo; todavia, estar nessa condição não significa dizer que tais pessoas nunca chegaram a ter acesso aos bancos escolares. Percebem-se nesse caso um distanciamento dos textos legais em relação à realidade de vida desses segmentos, e uma inviabilização prática de usufruto do direito à educação para os menos favorecidos.

Nesse contexto, quais as possibilidades de escolarização para a classe trabalhadora, uma vez que a escola da contemporaneidade resulta de uma ideação secularizada, burguesa e elitista, que reflete a impossibilidade de atender adequadamente aos segmentos explorados e excluídos da sociedade?

Cabe destacar o fato de que, como anota Arrais Neto (2006) a problemática da “exclusão social” dos sujeitos merece ser mais bem discutida, em razão do uso inquestionado de tal expressão, que obscurece os mecanismos de exploração e submissão da força de trabalho na sociedade do capital, como desemprego, rebaixamento de salário etc. As análises desse autor identificam uma “inclusão subalterna” desses sujeitos, pois o desemprego ampliado de setores sociais, dentre outras facetas desse processo, são funcionais à manutenção da ordem capitalista.

Diante do estado de subordinação e submissão do trabalhador à lógica ferrenha do capital, cujas condições objetivas de existência restringem o acesso, permanência e desempenho escolar desses sujeitos, nos questionamos sobre as possibilidades de apropriação, por parte desses sujeitos, da produção espiritual e cultural construída e acumulada pela humanidade ao longo de sua história.

Desta feita, nessa perspectiva insere-se, portanto, a análise de nosso objeto de estudo, porquanto, a “garantia” e o exercício do “direito” à educação da classe trabalhadora esbarram nas contradições sociais que obstaculizam a efetivação prática desse direito fundamental do indivíduo. Questionamos, portanto, a forma como a classe trabalhadora pode exercer o direito à educação, quando consideramos as dificuldades de permanência destes na escola, sobretudo em face de suas condições objetivas de existência.

Dentre as propostas de educação implementadas na sociedade contemporânea que objetivam minimizar o analfabetismo em nosso País, e destinadas ao segmento dos trabalhadores, podemos citar como exemplo o programa Alfabetização Solidária, implementado em 1997, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, nos

municípios brasileiros que apresentavam os maiores índices de analfabetismo, sendo divulgado à época como uma ação imprescindível para a inversão dos indicadores sociais no Brasil e no mundo³. Atualmente, no governo Lula, tem-se, com semelhante intenção, o Programa Brasil Alfabetizado, implementado em 2003 e que também pretende a ampliação da oferta de educação para os jovens e adultos analfabetos. Esse Programa foi criado pelo atual Governo Federal com a “missão de abolir o analfabetismo no Brasil”. Tal modelo de educação é coordenado pelo Ministério da Educação e atua por meio de convênios com instituições alfabetizadoras de jovens e adultos e tem como público-alvo pessoas de 15 anos ou mais que queiram aprender a ler e a escrever em um período de seis a oito meses, tempo médio de duração do curso⁴.

Ainda com relação às mais recentes propostas políticas de educação que se propõem a elevar o nível de escolarização das grandes massas, situa-se o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem, lançado pelo Governo Federal, que será privilegiado como foco de investigação para este estudo. Esse programa se insere em meio a outras ações para a juventude, destacadas nesse momento político, como o Programa Agente Jovem, o Consórcio Social da Juventude e o Programa Escola de Fábrica⁵.

Assim, discutir o exercício do direito à educação da classe trabalhadora evidencia-se necessário, uma vez que se vivencia um momento histórico quando se configuram intensas transformações societárias, notadamente como consequência da crise abrupta que assola a sociedade capitalista. Em virtude de tal fato, muitas são as contradições que se agravam e ameaçam a vida da humanidade, expandindo a crise para os diversos âmbitos de atuação do homem, mormente para a educação como importante instância de interação do ser.

Portanto, destacamos sobremaneira a relevância social do referido tema, uma vez que se propala a educação como um “direito”, com um enfoque na proposta de “Educação para Todos”. Assim, elegemos para esse estudo o trabalho como categoria central, pelo fato de ser, na apreensão de Marx, o elemento fundante da sociabilidade humana. Por conseguinte, a relevância acadêmica dessa temática se expressa no fato de

³ Para maiores informações sobre o referido Programa, consultar o *site*: <http://www.fe.usp.br>.

⁴ As informações sobre o Programa encontram-se disponibilizadas no *site*: <http://portal.mec.gov.br/secad>, do Ministério da Educação e Cultura - MEC, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Ainda com relação a essa temática, a Cartilha intitulada *Ações do Governo Federal no Estado do Ceará*, publicada em agosto de 2006, divulgou que o Programa Brasil Alfabetizado atendeu 713 mil pessoas de 2003 a 2005.

⁵ Programas divulgados na cartilha *Ações do Governo Federal no Estado do Ceará*, 2006 (material de campanha).

retomar a discussão da perpetuação do dualismo educacional em nossa sociedade e da negação histórica desse “direito” para a classe trabalhadora, desvelando as formas atuais, concedidas pela sociedade, de viabilização da escolaridade para os trabalhadores e as contradições e conflitos vivenciados no exercício desse direito. A relevância desta pesquisa se justifica ainda pelo fato de buscar a análise de uma proposta de política pública que se efetiva como experiência de educação para a juventude no Brasil.

Assim, nos propomos investigar esse programa⁶, considerando a sua proposta (leis, decretos, documentos e a proposta nacional do Projovem), sua efetivação prática (conteúdos, duração do curso, dinâmica das aulas, opinião dos profissionais e dos jovens assistidos pelo Projovem), dentre outras questões que se destacam da implementação ao desenvolvimento desse modelo de ensino.

Portanto, a temática em foco expressa preocupação com a oferta diferenciada de educação para a classe trabalhadora, evidenciada na sociedade contemporânea, como um reflexo da divisão de classes sociais na educação. O esforço teórico deste estudo se justifica, ainda, pela necessidade de percebermos também as contradições entre o que se diz sobre as novas habilidades e qualificações exigidas para os trabalhadores e aquilo que lhes é oferecido como política pública de educação e qualificação profissional.

Neste sentido, delimitamos, como objetivo geral desta pesquisa, analisar, no contexto da crise estrutural do capital e das transformações do mundo do trabalho, o discurso e a efetivação do modelo de escolarização e de qualificação profissional destinada aos trabalhadores via política pública de educação. Para tanto, os objetivos específicos consistem em investigar essa proposta política destinada a jovens trabalhadores a partir da experiência de escolarização e qualificação profissional do Projovem, identificando como os trabalhadores compreendem e vivenciam essa experiência que associa escolarização e qualificação profissional.

⁶ Esse estudo decorre de uma elaboração que vem se dando ao longo de nossa trajetória de vida e que atualmente se encontra bem mais intensificada num processo que se desenvolve desde a graduação, quando investigamos a experiência de Educação de Jovens e Adultos da Instituição Serviço Nacional da Indústria – SESI, e que resultou em monografia como requisito ao título de Bacharela em Serviço Social, intitulada: *A Educação de Adultos na Perspectiva da Cidadania*. Citamos ainda o ingresso como membro do grupo de estudos LABOR, que conduziu a estudos acadêmicos importantes, uma vez que possibilitou progressiva maturidade adquirida por meio das leituras e das atividades desenvolvidas no âmbito da Universidade. Destacamos, notadamente, o ingresso como assistente social no *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária* – Projovem Fortaleza, como um percurso importante para a definição desse objeto de estudo, pelas inquietações produzidas nessa atuação, sediadas na crítica ao tipo de educação destinada aos trabalhadores, fato que contribuiu, também, para uma aproximação com o campo e com os sujeitos pesquisados.

1.1 A incursão no Campo: discussão dos procedimentos da investigação

A realidade complexa em que se engendra nosso objeto de estudo, exige buscarmos a desconstrução da aparência fenomênica da realidade. Para tanto, como fundamentação teórica, guiamo-nos à luz dos pensamentos de Marx e de estudiosos como Mészáros (2003), Antunes (2001), Frigotto (2003), Gentili (1995), Arrais Neto (2003, 2005, 2006), dentre outros. Assim, objetivando aliar teoria e prática, realizamos uma incursão no campo de pesquisa, como forma de melhor conduzir as análises do recorte empírico definido para este estudo.

Esse tópico esclarece ainda o leitor sobre o caminho percorrido durante este ensaio, trazendo as aproximações, estratégias e procedimentos metodológicos da pesquisa. Assim, expõe a abordagem metodológica adotada e a trajetória da pesquisa, tecendo considerações desde os contatos e as aproximações primeiras com o campo e com os sujeitos participantes da pesquisa, bem como um detalhamento dos procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de informações. Dessa forma, achamos necessário esse momento por entendermos que o trabalho científico necessita de esclarecimentos quanto à elaboração dos procedimentos adotados, visto que devem ser coerentes com a realidade a ser investigada. Assim, em busca de uma rigorosidade científica, se faz mister a transparência destas informações.

A investigação se realizou mediante uma pesquisa bibliográfica e documental, aliada ao momento empírico junto ao PROJOVEM, em Fortaleza, como via de aproximação do real. Assim, recorreremos à *pesquisa bibliográfica* a fim de fundamentar teoricamente este estudo e, paralelamente, a *pesquisa documental*, como forma de obter informações sobre o programa em foco, no plano nacional e no âmbito local, assim como para identificar aspectos como leis, objetivos, público-alvo do Programa, as ações de formação e acompanhamento idealizadas, dentre outros aspectos. A pesquisa de campo foi adotada, por seu turno, com o intuito de verificar, *in loco* como essa experiência de educação acontece. Para tanto, foram contemplados como sujeitos de investigação, os alunos do Programa e os segmentos profissionais envolvidos no trabalho, como assistentes sociais, professores de Educação Básica, professores do eixo da Qualificação Profissional e Coordenação Geral.

Cabe esclarecer que a pesquisa de campo teve início em novembro de 2005, quando da implementação do Programa, nacional e localmente, prosseguindo no decorrer do ano de 2006. Após os cinco primeiros meses da pesquisa, foram realizadas visitas contingenciais, para acompanhamento das aulas e demais atividades

desenvolvidas, como eventos realizados: datas comemorativas, campanhas educativas, visitas a pontos turísticos de Fortaleza etc.

Os sujeitos desta investigação foram escolhidos, com o *devoir* da pesquisa, a partir de um contato mais prolongado com o campo no período da observação participante (cinco primeiros meses do Programa). Então, foram definidos, dois núcleos, nos quais obtivemos aproximação maior com os sujeitos e maior facilidade de inserção no campo. Os núcleos escolhidos para a realização da pesquisa foram os pertencentes à Estação Planalto Pici – Escola Nilson Holanda, situada no Bairro Bela Vista; e o da Estação Maranguapinho II – Escola Irmã Evanete, localizada no Parque Genibaú, em Fortaleza.

É oportuno esclarecer que referidas escolas foram escolhidas em virtude da viabilização do acesso e da nossa aceitação, haja vista nossa inserção como assistente social, já citada nesse estudo, durante os cinco primeiros meses de implantação do Programa. O desligamento das atividades profissionais ali desenvolvidas foi metodologicamente planejado como forma de afastamento necessário à realização das observações, das entrevistas aos profissionais e aos jovens atendidos pelo Programa. Essa etapa da pesquisa estendeu-se de abril a dezembro de 2006.

A inserção no campo possibilitou maior interação e conhecimento com a realidade do Programa, além de um contato mais aprofundado com os sujeitos da pesquisa, permitindo conhecer melhor a realidade concreta na qual estão inseridos. Assim, durante esse período, utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação participante, a aplicação de entrevistas semi-estruturada, junto aos alunos, e da entrevista estruturada com os demais profissionais do Programa. Além dessas atividades, recorreremos a conversas informais com um coordenador do Projeto, a fim de obter informações acerca deste.

Esse estudo contemplou também a utilização metodológica da formação de grupos com os alunos para discussões coletivas, a fim de obter informações acerca da realidade dos agentes sociais em seus contextos, no intuito de obtermos a opinião dos sujeitos acerca da experiência de escolarização vivenciada.

Com relação aos demais atores focalizados para a pesquisa (professores e coordenadores), a dinâmica da inserção no campo demandou visitas específicas para a realização das entrevistas, a fim de obtermos também suas opiniões sobre a proposta em tela (êxitos e/ou dificuldades).

A investigação desse Programa direciona-se a uma análise de sua dimensão como proposta de política pública destinada a jovens trabalhadores, restringindo-se aos aspectos político-educacionais da referida proposta. Em suma, a pretensão é analisar, à luz da teoria marxista, os desafios da classe trabalhadora quando no exercício do direito à educação, identificando o tipo de educação que lhes é destinado na sociabilidade do capital.

Feitas essas considerações, passamos a apresentar a estrutura e o conteúdo específico dos resultados do trabalho produzido, sobretudo no sentido de fazer uma sinopse de cada capítulo.

Na primeira parte fazemos uma explanação das implicações e aproximações com a temática, apresentando um panorama mais geral da problemática em que se insere nosso objeto de estudo, os procedimentos da investigação e a incursão no campo.

No capítulo 2 – **Crise Estrutural do Capital, Neoliberalismo e Educação** – logo seqüente à presente introdução, que é o primeiro segmento do ensaio - situamos o contexto de crise estrutural do capital vivenciado pela sociedade contemporânea e as estratégias políticas idealizadas e divulgadas como supostas saídas para a superação de tal crise. Destacamos, ainda, as conseqüências do aprofundamento das contradições do capitalismo na busca de se perpetuar como ordem hegemônica e de recuperar seus índices de lucro e crescimento econômico. Assim, situamos o contexto político neoliberal e seus influxos para a educação, notadamente no âmbito brasileiro, a partir da década de 1990.

No terceiro módulo - **A Reestruturação Produtiva e Exigências de Qualificação para os Trabalhadores: Implicações para a Educação** - abordamos especificamente a reestruturação da produção, compreendendo ser este debate elementar para a temática, por se configurar como base material em que se assenta a forma de organização da sociedade atual, com importantes conseqüências para os processos de ordem econômica e política evidenciados no sistema capitalista. Com efeito, no terceiro capítulo, nos debruçamos sobre a reestruturação produtiva, iniciada a partir do Pós-guerra mundial, no período conhecido como *fordista/taylorista* até a chamada *acumulação flexível* do momento atual, articulando a reflexão sobre as transformações processadas no mundo do trabalho às implicações desse processo para a classe trabalhadora, notadamente, as “novas” exigências do capital na chamada Sociedade do Conhecimento.

O quarto segmento - **A Subordinação da Educação à Lógica do Capital – Reposição ou Perpetuação do Dualismo Educacional?** – faz breve relato histórico da educação dos trabalhadores na sociabilidade do capital. Assim, discutimos sobre as “possibilidades” e os limites da educação desse segmento em um modelo de escola criado pela burguesia e sediado em interesses antagônicos aos da classe trabalhadora. Numa perspectiva de crítica ao tipo de escola destinado a esse segmento no atual modelo de sociedade, recorreremos aos pressupostos gramscianos de defesa da necessidade de elevação do potencial intelectual das massas, a fim melhor subsidiar essa análise. Para encerrar o capítulo, discutimos o sentido e o significado da educação na sociedade contemporânea, a partir das falas dos próprios alunos do Projovem, na intenção de perceber em que medida a classe trabalhadora internaliza e se apropria de um discurso alheio aos interesses de sua classe.

O capítulo 5 – **O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - PROJOVEM: o que é e a que se propõe?** – traz um panorama a fim de melhor explicitar nosso objeto de estudo, anunciado na introdução deste estudo. Assim, aborda os aspectos legais, documentos e leis que regulamentem essa proposta, o público-alvo, em breve reconhecimento tanto das condições em que se realiza essa proposta, considerando a estrutura física em que a prática pedagógica se efetiva, a forma de contratação dos professores, a parceria do Governo Federal com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, em suma, as condições de aprendizagem oferecidas por esse processo, dentre outros aspectos importantes.

Nessa parte do trabalho, apresentamos também as falas dos sujeitos como forma de evidenciar melhor os seus problemas sociais, recorrendo às suas opiniões e relatos para auxiliar essa análise, que procura relacionar a problemática em que se insere a educação a um contexto social mais amplo, e sua imbricação com aspectos econômicos e políticos. Por fim, trazemos neste mesmo capítulo os desdobramentos da pesquisa e a proposta de ampliação e aprofundamento do estudo da referida temática, por se tratar de uma necessidade sentida ao longo do desenvolvimento do mestrado.

As considerações finais - Capítulo 6 - revelam um contexto educativo extremamente afetado por graves problemas sociais e econômicos e fortemente marcado pelo viés neoliberal de sucateamento das instituições públicas, no caso focalizado, as escolas públicas; de precarização da classe trabalhadora, incluindo os jovens - alunos do Programa - e professores; assim também, uma proposta de escolarização mínima (em quantidade de tempo), e em qualidade (com relação aos conteúdos estudados e à

qualificação para o trabalho), e que apresenta grande contradição, porquanto não atende sequer aos propósitos de qualificação para o mercado de trabalho.

2 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

(...) quase um terço da força humana mundial disponível para o ato laborativo (...) perambula pelo mundo, como prometeus modernos, à cata de algo para sobreviver.(...) cada vez mais homens e mulheres encontram menos trabalho, espalhando-se à cata de trabalhos parciais, temporários, sem direitos, 'flexíveis', quando não vivenciando o flagelo dos desempregados.
Ricardo Antunes

Nesse capítulo situamos o contexto da crise de grandes proporções vivenciada pela sociedade contemporânea, designada por Mészáros (2003) como *crise estrutural* do capital e as estratégias políticas idealizadas e divulgadas pelos apologistas do capital como supostas saídas para a superação de tal crise. Assim, como forma de caracterizar o contexto macro no qual se insere a sociedade atual, destacamos, ainda, as conseqüências do aprofundamento das contradições do capitalismo na busca de se perpetuar como ordem hegemônica e de recuperar seus índices de lucro e crescimento econômico. Situamos também no âmbito político o neoliberalismo, que se apresenta como um projeto político e ideológico a serviço do capitalismo e seus influxos para a educação, notadamente no Brasil, a partir da década de 1990.

2.1 Sobre a Crise Estrutural do Capital – à guisa de contextualização

Estudiosos que se dedicam à análise do cenário sociopolítico e econômico mundial e das transformações em curso na sociedade, em face reconfiguração do capital, como Mészáros (2003, 2005), Harvey (1992), Antunes (1995, 2003), Frigotto (2003), dentre outros, concordam com a noção de que uma realidade presente no capitalismo contemporâneo é a crise de grandes proporções experimentada por essa forma de organização social. Tal crise teve início ainda na década de 1970 nos países de capitalismo central e permanece até os dias atuais, produzindo mudanças importantes na sociedade.

Em resposta a tal crise, o sistema capitalista iniciou uma reestruturação produtiva em escala mundial e ainda de seu sistema ideológico e político de dominação, cujas conseqüências se expressam de modo mais contundente na reestruturação da base de produção de mercadorias, no advento do neoliberalismo, na privatização do Estado e

na desregulamentação dos direitos do trabalho, dentre outros processos em curso que caracterizam as mudanças político-estruturais da atual fase.

Evidencia-se o fato de que desde os anos 1970, o capitalismo busca a superação dessa crise e o restabelecimento dos níveis anteriores de crescimento econômico. Cabe, todavia, esclarecer o custo social de tais medidas que acarretam como conseqüências mais imediatas o desemprego estrutural, a realidade de um contingente de trabalhadores em situação de trabalho precário, além de uma crescente desvalorização da força de trabalho.

Percebe-se, ainda, que as vicissitudes históricas do modelo de organização capitalista se traduzem em uma ordem de mazelas sociais materializadas na exacerbação da pobreza e da miséria, no aumento da violência e de uma progressiva banalização da vida humana. Outrossim, salienta-se que a lógica destrutiva do capital, além de agravar cada vez mais as contradições sociais engendradas no adotado modelo de desenvolvimento econômico, leva a cabo a destruição da natureza, ameaçando, assim a sobrevivência de toda a humanidade.

É verdade que a humanidade vivencia o contexto de uma sociedade mundialmente afetada por guerras e conflitos armados, desastres ambientais, aumento das desigualdades e injustiças sociais, dentre outras agruras que agravam significativamente as condições de vida da população. A sociedade contemporânea presencia um cenário crítico que abrange tanto aos países periféricos, como o Brasil, quanto os países de capitalismo central, pois se observa que o desemprego estrutural, por exemplo, uma das graves conseqüências dessa fase atual do capitalismo, atinge também países industrialmente mais desenvolvidos, como, por exemplo, os da Europa (mais de 20 milhões), como a Alemanha (5 milhões) e o Japão, onde o desemprego cresce perigosamente. (ANTUNES, 2003).

Como acentua Arrais (2004) é importante notar, porém, que, mesmo considerando o enfoque da totalidade - que nos permite compreender a essência e o desenvolvimento mundializado do capital - não podemos obscurecer aspectos históricos específicos dos espaços geopolíticos e econômicos diferenciados que configuram a realidade complexa do capitalismo contemporâneo. Com esteio nessa compreensão, ressaltamos que o desemprego estrutural hoje deve ser situado no quadro de singularidades de cada país, em articulação ao processo mais amplo de unidade do capital mundial.

Assim, devemos considerar que, imbricadas ao desemprego estrutural há manifestações fenomênicas variadas, ou seja, aspectos específicos de variadas regiões e Estados-Nações que devem ser consideradas, pois interferem significativamente na configuração da realidade do desemprego no mundo atual, como: nova divisão internacional do trabalho, transferência industrial/deslocalizações, dentre outros aspectos impostos pelo movimento de expansão do capitalismo em escala mundial.

Assim, dentre as transformações evidenciadas a partir da referida crise, podemos citar, ainda, mudanças nos processos de trabalho, nos hábitos de consumo, nas configurações geográficas e geopolíticas, na estruturação dos poderes e práticas do Estado, entre outros aspectos relevantes que configuram a realidade contemporânea; trata-se de profunda transformação na economia política do capitalismo do final do século XX (HARVEY, 1992).

Frigotto (2003) chama a atenção para algumas análises que se esforçam por caracterizar essa crise e que procuram designá-la de modo errôneo como um contexto a demarcar o fim do socialismo, das classes sociais, da sociedade do trabalho etc, pois, na apreensão do referido autor, “o que existe é uma crise mais geral do processo civilizatório, materializada de um lado pelo colapso do socialismo real e, de outro lado pelo esgotamento do mais longo e bem sucedido período de acumulação capitalista”. (P. 59).

É oportuno destacar, o fato de que aqui que o período a que se refere Frigotto coincide com a longa fase de expansão do pós-guerra, ou seja, a considerada *fase de ouro* do capitalismo, que se estendeu de 1945 a 1973, e teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico. Tal período é designado também de fordista-keynesiano. Assim, a chamada “regulação keynesiana de bem-estar-social”, ou ainda o “Consenso keynesiano” (PAULA, 2005) predominante a partir de 1945, foi responsável por longo período de crescimento econômico com baixo índice de desemprego nos países de capitalismo central; quase vinte e cinco gloriosos anos que ficaram conhecidos como a “fase de ouro” do capitalismo.⁷

É importante enfatizar, todavia, que o modo de produção capitalista em sua constituição histórica é constantemente afetado por crises cíclicas inerentes aos aspectos

⁷ Durante esse período, o capitalismo, mediante o financiamento do Estado, inaugurou um arsenal de políticas públicas, bem como garantiu certos direitos sociais, trabalhistas e previdenciários. Para saber mais sobre a seguridade social nas sociedades de capitalismo avançado, ver Faleiros, 1995, que traz um debate importante, considerando a implantação, desenvolvimento e restrições às políticas sociais no contexto geral das lutas sociais e na marcha contraditória do Estado e da economia capitalista.

contraditórios próprios de seu sistema antagônico. Assim, a crise que sucedeu a esse período de expansão capitalista tem certas especificidades que caracterizam um “novo” momento do capital em busca da superação de mais uma de suas fases críticas.

Dessa forma, se a história do capitalismo é constantemente perpassada por períodos diversos - que se alternam entre ciclos de superprodução, desemprego, crises e novas formas de concentração de capital - diversas também são as estratégias buscadas por este sistema para o enfrentamento das suas contradições. Os impasses ou as saídas propostas para resolver suas contradições desembocam num conjunto de medidas que visam a regular a vida social, não apenas no plano econômico, mas também em diversas dimensões. Tal como assinala Mészáros (2003:19), porém, “o sistema do capital se articula numa rede de contradições que só se consegue *administrar* medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não se consegue *superar* definitivamente”.

Neste sentido, é imperativo considerar o caráter “estrutural” da referida crise, fato que a diferencia de períodos anteriores em que se expressavam longos ciclos de expansão alternados com fases de recessão econômica⁸. Portanto, verifica-se que, diferentemente de outras épocas do capitalismo, este período se caracteriza por ser a manifestação de uma *crise estrutural* e não apenas conjuntural. Assim, é importante demarcar o fato de que, ao contrário do que explica a ideologia neoliberal, tal crise não resulta da interferência do Estado na economia, como financiador das políticas estatais, muito menos da garantia de ganhos de produtividade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário do que advogam os apologistas do capital, ela “é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço”. (FRIGOTTO, 2003:65).

Para melhor compreensão da materialidade específica da referida crise, convém destacar que a entrada do Estado para o enfrentamento da crise de 1929, no EEUU, ao mesmo tempo em que serviu como um mecanismo de superação do colapso, foi um agravador da derrocada nas décadas subseqüentes; ou seja, o capitalismo aprofunda ainda mais as suas contradições, na medida em que busca saída dentro da lógica antagônica que rege o seu sistema. Como salienta Antunes (2003:27):

⁸ Como salienta Frigotto (2003:65), as crises que o sistema capitalista enfrenta de tempos em tempos não advêm de fatores exógenos, mas do próprio caráter contraditório desse processo de produção, que, ao tentar se perpetuar como modelo hegemônico, aprofunda cada vez mais os antagonismos sociais. Os períodos de 1914, 1929, e agora a crise dos anos 70/90, constituem um exemplo claro de seu aspecto cíclico.

Ao contrário dos ciclos longos de expansão alternados com crises, presencia-se um *depressed continuum* que, diferentemente de um desenvolvimento auto-sustentado, exhibe as características de uma crise cumulativa, endêmica, mais ou menos uma crise permanente e crônica, com a perspectiva de uma profunda crise estrutural.

Um fato que comprova o agravamento da realidade desumanizante das razões do capitalismo na atual fase é massa de desempregados que pressionam o mercado de trabalho. Conforme dados divulgados recentemente pela Organização Internacional do Trabalho – OIT⁹, cerca de 180 milhões de pessoas no mundo estão numa situação de desemprego, das quais mais de um terço são jovens em idade entre 15 a 24 anos. Cerca de um terço da mão-de-obra no mundo está desempregada e subempregada. Registra-se que o desemprego mundial atingiu níveis sem precedentes e que tal situação de desemprego e subemprego traz como consequência o aumento da chamada economia informal e o crescimento do número de trabalhadores precarizados. O relatório também destaca que, durante a última década, enquanto a produtividade aumentou 26 por cento, o número de empregados no mundo aumentou somente 16,6 por cento.

É importante salientar neste estudo que o desemprego atinge mais fortemente os jovens, afetando 86,3 milhões de pessoas nesse grupo de idade, o que equivale, conforme divulgação da OIT, a 44 por cento de todos os desempregados no mundo em 2006.

Como destacado por Antunes (2005:28):

A destrutividade que caracteriza a lógica do capital e de seu processo de acumulação e valorização se expressa também quando descarta e torna supérflua uma parcela enorme da força humana mundial que trabalha, (...).

Como assinala Arrais Neto (2004) é oportuno enfatizar que o desemprego estrutural é uma realidade complexa e funcional à essência do capitalismo que, historicamente, em seus momentos de crise, destrói parcelas consideráveis das forças produtivas e do “capital-empresas”, por intermédio de mecanismos como competitividade desigual, concorrência de mercado cada vez mais acirradas pela exigüidade de novas fronteiras de expansão, no intuito de abrir espaço para novos ciclos de desenvolvimento das forças produtivas, que com a aquisição dos avanços tecnológicos permitem menor absorção da força de trabalho humana.

⁹ Para maiores informações a esse respeito, consultar o *Relatório das Tendências Mundiais do Emprego* divulgado pela OIT, ou consultar o *site*:www.oitbrasil.org.br/emprego.php, que traz um noticiário divulgando alguns destaques sobre referido assunto em 01/02/2007.

Vale ressaltar que esse momento de destruição da força de trabalho representa elemento fundamental de submissão da força de trabalho ao jugo do capital e de rebaixamento de seu padrão reprodutivo. É importante notar, porém, que, como assinala Arrais Neto (2004), as conjunturas específicas de cada momento histórico em que isso ocorre tornam a *superfluidade* (ANTUNES, 2005) do trabalho bastante complexa.

Em um contexto social assinalado pela liberalização e desregulamentação financeira, evidencia-se que o desemprego já não é mais um fenômeno vinculado a um momento de crise conjuntural do capital como no passado, que, uma vez superado, reabsorveria grande parte dos trabalhadores desempregados, mesmo mantendo certa quantidade de proletários em reserva, a fim de garantir a concorrência entre os trabalhadores em ocupação e os desempregados. Percebe-se, pois, que o “exército de reserva” de trabalhadores, diante do atual avanço das forças produtivas, não aponta possibilidades de absorção, como em um período anterior, durante a fase de ascensão do sistema. A atual crise que configura o panorama capitalista alterou o problema do desemprego, pois este criou grande massa de descartáveis, que já não pode mais ser considerado um “exército de reserva”, como aconteceu durante a ascensão do sistema. Como assinala Mészáros (2003),

Agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um caráter crônico, reconhecido até mesmo pelos defensores mais críticos do capital como ‘desemprego estrutural’, sob a forma de autojustificação, como se ele nada tivesse que ver com a natureza perversa do seu adorado sistema. (P. 22).

Outro aspecto que merece ser destacado diante desse fenômeno de crise estrutural, e que se insere nessa agenda histórica, é a consolidação da globalização, ou da *mundialização do capital*, que não é algo novo, mas se impõe de modo mais intensificado na sociedade contemporânea como necessidade de controle global dos novos processos de produção material, da economia mundial e dos intercâmbios culturais da humanidade na reprodução ampliada do capital. Como demarca o referido autor, quando se fala em *mundialização do capital* ou, conforme a expressão inglesa, de globalização, “está-se designando bem mais do que apenas outra etapa no processo de internacionalização, tal como se conhece a partir de 1950”. (CHESNAIS, 1996:13).

A utilização do adjetivo “global”, entretanto, para designar esse fenômeno do capital, iniciou-se no começo dos anos 1980, nas grandes escolas americanas de Administração de Empresas, as célebres “business management schools”, de Harvard,

Colúmbia, Stanford, etc. Amplamente divulgado via imprensa econômica e financeira de língua inglesa, o termo invadiu, em pouquíssimo tempo, o discurso político neoliberal e conquistou espaço em diversos âmbitos sociais. Neste sentido, os neologismos “globalização” e “tecnoglobalismo” não representam, como analisa Chesnais (1996), de vocábulos neutros. Ao contrário do que se pode pensar, são carregados de conotações e invadiram o repertório político e econômico do cotidiano, utilizados de forma consciente para manipular o imaginário social e pesar nos debates políticos.

Neste sentido, embora os apologistas do capital insistam em apregoar as suas “novidades”, a mundialização do capital não é algo novo, haja vista que a própria história da humanidade foi sempre marcada por episódios claramente caracterizadores do ímpeto de expansão e de dominação globais. A *Mundialização do Capital*¹⁰, ou, melhor explicando, o caráter de “transnacionalidade” assumido pelo capital apresenta-se como a forma atual de o mundo burguês acumular capital, evidenciando uma tendência da predominância do aspecto financeiro sobrepondo-se ao produtivo. Como demarca Frigotto (2005:64), porém,

O processo de globalização não é um fenômeno novo e, igualmente, não é algo negativo em si mesmo. A positividade ou negatividade dos processos de globalização é definida pelas relações sociais. Romper as barreiras das cavernas, dos guetos e da província tem sido uma busca constante na construção histórica do ser humano. Sua negatividade reside na forma de relações sociais até hoje vigentes – relações de classe – que tipificam, na expressão de Marx, *a pré história do gênero humano*.

E, contrariamente ao que se poderia pensar, tal fato não exprime a idéia de que a condição atual de acúmulo de capital se reverta em melhorias para a classe trabalhadora. Muito pelo contrário, o que se produz são estratégias cada vez mais sutis de exploração da força de trabalho, evidenciadas nas formas atuais de administração e da chamada “gestão de pessoas” atualmente implementadas pelas grandes organizações, assim como

¹⁰ Dentre as diversas elaborações teóricas produzidas acerca da presente realidade política e econômica da sociedade atual, destaca-se como fundamental a análise de Chesnais (1996) sobre *A Mundialização do Capital*. No presente estudo, referido autor traça um retrato da economia política do capitalismo atual, tendo como foco principal a análise da hegemonia do capital financeiro na mundialização contemporânea. Conforme enfatizado, o que caracteriza esse estágio de acumulação são as “novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão), cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira”. (P.14).

nas atuais formas de contratação de trabalho e no surgimento de postos de trabalho, como no caso do setor de serviços. Como assinala Chesnais (1996:17),

Para a classe operária e as massas trabalhadoras, o que o capital tende a restaurar é o regime do ‘tácão de ferro’ (...). A ascensão do capital financeiro foi seguida pelo ressurgimento de formas agressivas e brutais de procurar aumentar a produtividade do capital em nível microeconômico, a começar pela produtividade do trabalho. Tal aumento baseia-se no recurso combinado às modalidades clássicas de apropriação da mais-valia, tanto absoluta como relativa, utilizadas sem nenhuma preocupação com as consequências sobre o nível de emprego, ou seja, o aumento brutal do desemprego, ou com os mecanismos viciosos da conjuntura ditada pelas altas taxas de juros.

É fato que a crescente produção de riquezas favorecida pelo sistema de produção capitalista e o avanço tecnológico e da ciência no séc. XX, não se reverteu, de forma igualitária, em melhorias das condições de vida para toda a sociedade. Contrariamente, se revela uma apropriação, por parte do capital, dos avanços científicos e tecnológicos em benefício de seu próprio sistema. Percebe-se que a lógica predatória do capital, geradora de progressiva de desumanização do trabalhador e de desemprego, mostra-se como incapaz de atender as necessidades materiais e espirituais da maioria das pessoas.

A destrutividade do capital é expressa não só pelos elevados índices de desemprego há pouco aludidos, como também nas precárias formas de contratação vigentes na contemporaneidade, expressos em formas arcaicas de trabalho sem vínculo empregatício, empregos temporários, informais e outras maneiras de atividades que surgem e se encontram em crescimento no mundo produtivo industrial e de serviços da contemporaneidade, o que se constitui, na maioria das vezes, como único modo de inserção produtiva para muitos dos trabalhadores. Nesse sentido, é importante notar que o atual regime de acumulação capitalista combina formas mais exigentes de produção com baixa remuneração e ínfima garantia de permanência no emprego.

Tal realidade constitui, no entender de Antunes (2005:17), a configuração de uma “nova morfologia do trabalho”, pois,

Além dos assalariados urbanos e rurais que compreendem o operariado industrial, rural e de serviços, a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo.

Em suma, pode-se concluir, portanto, que a crise estrutural do capital traz fortes implicações para o mercado de trabalho, o qual se reestrutura para restabelecer as bases de lucro de seu sistema e para a classe trabalhadora. Para além do crescente desemprego estrutural, outra face exibe-se, talvez não menos desumanizante nem menos perversa, nas modalidades de trabalho precarizado e nas maneiras de prestação de serviços sem nenhuma regulação contratual.

A ideologia neoliberal procura, entretanto, explicar a crise e suas conseqüências para a sociedade, notadamente para os trabalhadores, como resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores, ou seja, de todas as despesas sociais do período do Estado keynesiano. Portanto, é necessário um aprofundamento maior sobre o projeto ideo-político neoliberal uma vez que este é apresentado pelos apologistas do capital como estratégia que viabilizaria a superação de tal crise.

2.2 A Gênese do Processo Neoliberal

As transformações orientadas pelo capital na sociedade contemporânea e, mais recentemente, pelo ideário neoliberal são difundidas pelos apologistas do capital como mais uma estratégia de superação das crises que se abatem sobre esse modelo hegemônico de sociedade. Esse receituário influencia um retrocesso social dramático e uma série de mudanças que se apóiam, em parte, no recobro de suas bases, ou seja, da essência do liberalismo econômico¹¹.

É importante atentar, porém, para o fato de que a reestruturação neoliberal levada a cabo nos mais diversos países se impõe como “continuidade e ruptura”, criando uma forma de dominação e reproduzindo as anteriores (GENTILLI E SILVA, 1998). A exemplo, podemos citar as medidas de redução do gasto público expressas em uma série de cortes nos gastos sociais e na forte onda de privatizações implementadas pelos governos a partir dos anos 1980, além de outras ações desenvolvidas, nas décadas que se seguiram, pelos países que adotaram esse ideário como forma de superar a crise, anteriormente discutida.

¹¹ O liberalismo econômico, fundamentado nas idéias dos iluministas, propunha um ideal de sociedade onde todos os homens fossem pretensamente livres. Tal fato serviu de suporte teórico e de fundamentação para as mudanças históricas necessárias à concretização de um longo período de transformações sociais e políticas, que continua em franca expansão. O liberalismo econômico instaura-se como doutrina que serviu de substrato ideológico às “revoluções” anti-absolutistas que ocorreram na Europa, mais fortemente na Inglaterra e França, ao longo dos séculos XVII e XVIII, e a luta pela independência dos Estados Unidos (SANDRONI, 1994). A apologia ao liberalismo e ao individualismo serviu de suporte teórico para fundamentar as mudanças históricas fomentadas por tal mentalidade.

Ainda sobre a referida crise econômica mundial, é lícito garantir que esta constitui o ponto de partida da ascensão da “nova direita” como força político-ideológica. Fundamentada nas idéias de Friedrich Hayek, Milton Friedman¹² e dos teóricos de Public Choice¹³, dentre outros. Essa corrente de pensamento considera que o mercado é o melhor mecanismo para obter recursos econômicos e para a satisfação das necessidades dos indivíduos, mostrando-se contrária a todos os processos ou obstáculos que controlem o livre jogo das forças de mercado e a liberdade dos indivíduos (LAURELL, 2002).

Neste sentido, o neoliberalismo surge instaurando um reordenamento social em contraposição ao Estado de Bem-Estar Social, como um fenômeno, que, no entender de Anderson (1995), pode ser considerado como distinto do simples liberalismo clássico.

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944.(P.09)

É oportuno, no entanto, retomar alguns aspectos políticos, econômicos e sociais que caracterizaram o cenário do início do século XX para melhor compreendermos como emergiu a doutrina neoliberal. Assim, é importante notar o quadro que se delineava era marcado pela forte crise iniciada nos Estados Unidos em 1929, com o *crack* da Bolsa de Nova Iorque¹⁴. A crise no sistema financeiro se alastrou, exigindo dos governos medidas para remediar esse processo, agravado ainda pelo acirramento das desigualdades econômicas e sociais.

Tais fatos passaram a exigir uma posição mais intervencionista do Estado por meio de políticas públicas que visavam a minimizar as distorções sociais. Nesse período, o governo democrata de Franklin Delano Roosevelt (1933 – 1945) implantou um plano conhecido como *New Deal* – o Novo Acordo, baseado nas idéias do

¹² Economista norte-americano, principal teórico da Escola Monetarista e membro da Escola de Chicago. Combatia a política de New Deal, do presidente F. D. Roosevelt, por ser intervencionista e pró-sindicatos. Segundo Cardoso (2006) Friedman era contra qualquer regulamentação que inibisse as empresas e condenava até o salário mínimo.

¹³ Sobre este aspecto ver TOLEDO, Enrique de La Garza. *Neoliberalismo e Estado*. In: LAURELL, Asa Cristina. *Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo*. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

¹⁴ O dia 24 de outubro de 1929 ficou conhecido como “a quinta-feira negra”, quando o movimento de venda de ações da Bolsa de Valores de Nova Iorque era intenso, mas não havia compradores e a Bolsa quebrou.

economista inglês Jonh Keynes¹⁵, voltado para maior intervenção do Estado na economia, limitando o excesso de liberalismo que marcou a década de 1920.

No início dos anos 1970, todavia, o contexto keynesiano foi desfeito pela irrupção e superposição de uma série de crises. Como acentua Paula (2005;31),

(...) a crise do dólar, em 1978; a crise do petróleo em 1973 e 1979; a crise fiscal, sobretudo nos EUA, que vai fazer surgir o fenômeno da satagflação; [e] a crise política representada pela derrota norte-americana no Vietnam, em 1975.

Podemos asseverar, então, que é justamente contra o modelo keynesiano que emerge a difusão das idéias neoliberais, propondo verdadeiro ataque ao Estado de Bem-Estar Social e ao legado de Jonh Maynard Keynes, que fundamentou a proposta do *Welfare State*. Assim, em *O caminho da Servidão*, considerado um dos mais incisivos escritos políticos de Friedrich Hayek (publicado pela primeira vez em 1944 e traduzido em doze idiomas), se expressam os fundamentos teóricos da ideologia neoliberal, considerada como uma espécie de manual do neoliberalismo:

Não se pode negar que ainda são pouco conhecidos os ideais positivos pelos quais estamos lutando. Sabemos que lutamos pela liberdade de conduzir nossa vida de acordo com nossas próprias idéias. Isso é muito, mas não é o bastante. Não é o suficiente para nos dar a firme convicção de que necessitamos a fim de resistir a um inimigo que usa a propaganda como uma de suas armas principais, e não apenas do modo mais ruidoso, mas também nas suas formas mais sutis. (HAYEK, 1990:34).

A obra de Hayek é considerada um expoente desse ideário. Suas contribuições analíticas se destacam dentre os escritos dos mais representativos autores da filosofia política neoliberal. É oportuno lembrar, todavia, que as ideais de Hayek somente ganharam ressonância durante a grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando o capitalismo caiu em profunda recessão. As medidas sugeridas para combater a crise que se consolidava era: “manter um estado forte, sim, em sua

¹⁵ Considerado o mais célebre economista (1883 – 1946) da primeira metade do século XX, desenvolveu estudos sobre o emprego e o ciclo econômico e sugeriu políticas que conduziram a um novo relacionamento, de intervenção, entre o Estado e as atividades econômicas de um país. Sua teoria ficou conhecida como o *Keynesianismo*, que propunha uma modalidade de intervenção do Estado na vida econômica e que pregava a adoção das políticas sugeridas na principal obra de Keynes. Tais políticas propunham-se a solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal. As propostas chamadas também de “Revolução Keynesiana” foram feitas no momento em que a economia mundial sofria com o impacto da “grande depressão” que se estendeu por toda a década de 1930, até o início da Segunda Guerra Mundial (SANDRONI, 1994).

capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”. (ANDERSON, 1995:11).

Cabe esclarecer, ainda, que essas idéias não se implementaram de forma automática, demandando mais ou menos uma década para consolidar sua hegemonia e que, somente ao final da década de 1970 o ideário neoliberal encontra a oportunidade, na Inglaterra, de se consolidar. O modelo inglês é considerado como o pioneiro dos governos neoliberais, que, sob o comando de Margareth Thatcher, empenhou-se em pôr em prática tal proposta, para logo ser seguido, em 1980, pelos Estados Unidos (com Ronald Reagan), pela Alemanha, Dinamarca e, em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria.

O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram os gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia – se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado. (ANDERSON, 1995:12).

A idéia de livre concorrência de mercado tornou a ser defendida com maior vigor na proposta de Hayek. Para melhor compreensão da defesa de seus ideais e sobre a recuperação de parte dessa doutrina, é importante frisar um trecho onde este se expressa em favor da liberdade de mercado ou da livre concorrência:

Em primeiro lugar, é necessário que os agentes, no mercado, tenham liberdade para vender e comprar a qualquer preço que encontre um interessado na transação, e que todos sejam livres para produzir, vender e comprar qualquer coisa que possa ser produzida ou vendida. E é essencial que o acesso às diferentes ocupações seja facultado a todos, e que a lei não tolere que indivíduos ou grupos tentem restringir esse acesso pelo uso aberto ou disfarçado da força. Qualquer tentativa de controlar os preços ou as quantidades desta ou daquela mercadoria impede que a concorrência promova uma efetiva coordenação dos esforços individuais, porque as alterações de preço deixarão assim de registrar todas as alterações importantes das condições de mercado e não mais fornecerão ao indivíduo a informação confiável pela qual possa confiar suas ações. (HAYEK, 1990:58).

Partindo de tal pressuposto, o neoliberalismo engendrou uma série de mudanças econômicas, sociais e políticas, trazendo uma avalanche de conseqüências que se desdobram em uma série de problemas sociais ocasionados pelas mudanças efetivadas nesse processo. Cabe destacar o alto custo social envolvido em um projeto político orientado para o mercado, e que privilegia um modelo econômico que contribui para agudizar a vulnerabilidade social dos menos favorecidos na sociedade. Segundo Laurell (2002:151):

A queda vertiginosa dos salários e o crescente aumento do sub e do desemprego na América latina da última década leva ao reconhecimento unânime de que houve nesses anos um retrocesso social dramático; o problema revela-se no empobrecimento generalizado da população trabalhadora e na incorporação de novos grupos sociais à condição de pobreza ou extrema pobreza. Observa-se simultaneamente uma redução considerável nos gastos sociais, o que indica uma redução dos serviços sociais públicos e dos subsídios ao consumo popular, contribuindo para deteriorar as condições de vida da maioria absoluta da população (...).

É importante salientar, porém, as considerações de Gentili (1998:102) sobre a proposta neoliberal, quando adverte sobre o cuidado de não se tratar a questão numa perspectiva limitada e simplista de supor que o neoliberalismo não seria outra coisa senão “a imagem especular de antigas formas de dominação que hoje assumem, apenas, novas denominações”. O problema é bem mais complexo, pois o neoliberalismo se constitui como um “projeto hegemônico”, o qual, salienta referido autor caracteriza a forma histórica de dominação capitalista. Nas palavras de Gentili (1998:102):

(...) uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural.

Em suma, pode-se concluir, portanto, que a crise estrutural do capital, traz fortes implicações para o mercado de trabalho, que se reestrutura para restabelecer as bases de lucro de seu sistema, assim como para a classe trabalhadora. Além do crescente desemprego estrutural, outra face, não menos perversa, revela-se nas modalidades de trabalho precarizado e nas formas de prestação de serviços sem nenhuma regulação contratual. Conforme divulgado pela Organização Internacional do Trabalho - OIT em uma nova edição do relatório anual *Tendências Mundiais do Emprego* (2007), em 2006, o setor de serviços aumentou de 39,5 por cento para 40 por cento a oferta de empregos.

Sobre a amplitude e profundidade das mudanças situadas a partir dos anos 1970, porém, quando o capitalismo experimentou sua reestruturação em escala planetária dominada pela ideologia neoliberal, se faz mister atentar para as considerações de Boron (1999). Segundo referido autor, nesse período, parece haver uma competição entre os governantes para ver quem declara com maior afinco sua adesão aos princípios do “livre mercado”. Assim, apesar da investida neoliberal utilizada como retórica mais direcionada a terceiros países,

Apesar de sua propaganda em favor da proposta neoliberal, os capitalismos desenvolvidos continuam tendo estados grandes e ricos, muitíssimas regulações que ‘organizam’ o funcionamento dos mercados, arrecadando muitos impostos, promovendo formas encobertas e sutis de protecionismo e subsídios e convivendo com déficits fiscais extremamente elevados.

As considerações de Boron et alii (ibidem) situam que o triunfo do neoliberalismo foi mais ideológico e cultural do que econômico, e que este se assenta na derrota das forças populares e nas tendências mais profundas da reestruturação capitalista. Nessa perspectiva, a manifestação de sua “vitória” se expressa em quatro dimensões, a saber:

- tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistados pela classe trabalhadora e agora transformados em bens ou serviços adquiríveis no mercado, como saúde, educação e seguridade social, por exemplo, que deixaram de ser componentes de direitos do cidadão e se transformaram em mercadorias;
- “O deslocamento do equilíbrio entre mercados e Estado”, expresso por meio da “satanização” do Estado e exaltação das “virtudes” do mercado;
- a criação de um “senso comum” neoliberal, segundo Boron et alii, sedimentados nas crenças populares por meio de grandes investimentos midiáticos (a manipulação ideológica praticada através dos meios de comunicação coletiva, principalmente a televisão) para aceite das políticas promovidas pelos capitalistas; e
- finalmente, uma importante vitória neoliberal no campo da cultura e da ideologia ao convencer amplíssimos setores das sociedades capitalistas e grande parte das elites políticas de que não há alternativa.

Como afirmam ainda Boron et alii (1999:16), o êxito no plano da idéias se verifica na fidelidade dos governantes aos preceitos neoliberais:

O apogeu ideológico do neoliberalismo – tendo se tornado um inapelável ‘senso comum’ do nosso tempo – comprova-se, entre outras coisas, no ostensivo encolhimento dos espaços públicos das sociedades latino-americanas, (...). Esta ‘privatização’ selvagem exprimiou-se em algo muito mais profundo que a mera venda ou desmantelamento das empresas públicas: acabou por ‘reconverter’ – em função da mais pura lógica mercantil – direitos tais como a educação, a saúde, a segurança social, a recreação e a preservação do meio ambiente em bens ou ‘serviços’ (para usar a gíria do Banco Mundial) adquiríveis segundo as regras do mercado.

Já o fracasso no plano econômico é retratado nos mais diversos países da América Latina, como México, Argentina e Bolívia, dentre outros. Particularmente, podemos acrescentar que, com relação ao Brasil, atualmente sob o governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, este é identificado como um país que se mostra seguidor dos preceitos neoliberais. Trataremos, no entanto, no tópico que se segue, de aspectos mais específicos da realidade brasileira como forma de situar o contexto das políticas brasileiras no que concerne ao nosso objeto de estudo.

Em suma, o neoliberalismo tem traçado políticas econômicas devastadoras no campo social e trabalhista e difundido uma cultura que pode ser caracterizada como defensora da *superioridade do livre mercado*; do *individualismo metodológico* (individualismo, liberdade, privatização e menor incidência na previdência social), das *contradições entre liberdade e igualdade* (a desigualdade no mercado seria necessária para que pudesse funcionar a liberdade e a iniciativa otimizadora); de um *conceito abstrato de liberdade* (o controle de cada um sobre a sua conduta e destino, com mínima coerção de outros; ou seja, desregulamentações estatais e privatizações). (TOLEDO, P. 80).

Assim, percebe-se uma difusão do mito da necessidade do esforço pessoal, da generosidade, da solidariedade, da liberdade como valor máximo, por fim, situa o Estado como o causador da crise. “Na prática, o ajuste neoliberal tem significado muitas vezes a ruptura de formas anteriores de fazer o Estado funcionar por meio de pactos entre corporações. Neoliberal agora pode significar marginalizar as corporações sindicais do Estado (Inglaterra) ou utilizar as organizações como mecanismo de controle do descontentamento (México) frente às políticas salariais restritivas, à diminuição do gasto social ou mesmo mediar estatalmente o conflito operário-patronal em favor da empresa e da flexibilidade não ajustada das relações trabalhistas”. (P. 82).

Neste sentido, discutir sobre o neoliberalismo como projeto político-ideológico em curso na atual sociabilidade do capital impõe destacar como ocorreram sua expansão

e consolidação na América Latina e, mais especificamente, a manifestação dessa proposta no Brasil.

2.3 A Manifestação Neoliberal na América Latina e no Brasil

É importante expressar que, em atendimento aos preceitos neoliberais, observa-se em diversos países, notadamente nos da América Latina, toda uma ordem de mudanças socio-econômicas e políticas que marcam esse momento histórico e que trazem mudanças desastrosas para o universo da classe trabalhadora.

O advento do neoliberalismo na América Latina teve como marco a década de 1970, em virtude da ditadura militar imposta no Chile, após a queda do governo de Salvador Allende. Esse projeto alcançou forte hegemonia e expandiu-se pelos países latino-americanos durante a década de 1980, orientado por uma política de ajuste econômico. Nesse contexto, deu-se início à implementação de um conjunto de reformas orientadas para garantir o programa de reajuste econômico sugerido como suposta solução para a chamada “crise da dívida” por organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI, como forma de superar o *deficit* público e estabilizar a economia.

Salientamos que a crise deflagrada no período que compreende o advento do neoliberalismo irá creditar ao chamado Consenso de Washington¹⁶ o “poder” de superá-la. Assim, o conhecido *Consenso de Washington* inclui dez tipos específicos de reforma: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção dos direitos autorais. (Gentili, 1998).

Nesse contexto mais amplo de reordenamento social, todavia, em que se insere o Brasil, o contexto peculiar da década de 1990 figura como palco para a concretização das políticas públicas orientadas pela lógica neoliberal. Como anota Vieira o fenômeno da privatização inaugurado com Thatcher e Reagan teve no Brasil configuração específica:

¹⁶ Segundo Gentili (1998) essa expressão foi cunhada pelo norte americano John Williamson, pesquisador do Institute for International Economics, para caracterizar as medidas impostas pelos países de capitalismo central aos países periféricos.

Contraditoriamente, ao lado da maior intervenção do Estado de que se teve notícia no país na vida do cidadão comum, através do confisco da poupança nacional, o espetáculo da venda de imóveis residenciais da União e de carros oficiais dá o tom burlesco da privatização à brasileira. Há, assim, durante o período em questão um conflito entre o discurso da defesa do estado Social liberal, o qual expressa uma visão de Estado forte, e a privatização do patrimônio público. (2000:122).

Deve-se considerar, portanto, o fato de que a inserção dos países na subjugação à lógica do mercado é definida pelos importantes centros econômicos e políticos do capitalismo na atualidade, a saber: Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial. Como analisa Carvalho (1995:08), essa lógica impõe para os países periféricos, notadamente o Brasil, uma estratégia de ajustamento econômico que prevê três elementos básicos: estabilização da economia (combate à inflação); realização das reformas estruturais (privatizações, desregulamentação de mercados, liberação financeira e comercial); e retomada dos investimentos estrangeiros para alavancar o desenvolvimento.

Considerando que a história social e política brasileira é fortemente marcada pelo “poder do atraso” (MARTINS, 1994), e que suas transformações sociais, econômicas e políticas se caracterizam por uma luta permanente entre atrasos e desenvolvimentos, rupturas e permanências, ou, como quer Paula (2005), de “modernizações sem mudanças”, cabe considerar que o desenvolvimento capitalista no Brasil se configura ainda por seu caráter “periférico”, ou melhor, como um país situado em uma condição de subordinação e desigualdade em relação aos países de capitalismo central.

Sobre este fato, é oportuno mencionar a condição socioeconômica e política do Brasil, situado como um país da periferia do capitalismo, em relação às grandes potências mundiais, ou ainda aos considerados países capitalistas centrais, como Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, França, Itália, Japão e Canadá (o chamado grupo dos sete países mais poderosos). Há que se considerar a idéia de que, diante do poder econômico de tais potências, se delineia um quadro geral de desigualdades econômicas e um enorme fosso social que separa os países de economia central e de economia periférica. Como anota Paula (2005:18),

(...) a questão essencial para a explicação do caráter central ou periférico de um capitalismo não é se perguntar sobre *quando* começou o desenvolvimento capitalista em determinado país, mas sobre a *forma* como esse desenvolvimento se deu, sobre o grau de

autonomia, densidade e complexidade da constituição do mercado interno de um determinado país.

Assim, é importante considerar as peculiaridades brasileiras, quando da opção pelas medidas neoliberais na década de 1990, em um contexto social efervescente, no qual se manifestava uma luta, desde o final da década de 1970, por uma reabertura democrática, tendo o Partido dos Trabalhadores, em 1980, a Central Única dos Trabalhadores – CUT, em 1983, o Movimento dos Sem Terra – MST, em 1984, como exemplos de movimentos e organizações sociais que buscavam de certa forma uma “transformação social” do ponto de vista “democrático e popular”. Portanto, há que se perceber como sucedem a imposição da ordem neoliberal no Brasil, uma vez que, de acordo com as análises de Paula (2005),

(...) o que foi implantado em vários países da América do Sul, nos anos de 1980, versões do neoliberalismo na periferia, no Brasil foi interdito, em grande medida, até o início dos anos 1990. Mesmo a vitória de Collor, em 1989, não significou a imposição do conjunto do ditado neoliberal. O neoliberalismo instalar-se-á no Brasil, com todas as suas conseqüências, em 1994.

No Brasil verificou-se, na década de 1990, uma adequação do País a essa nova ordem de mercado por meio da imposição de um “ajuste estrutural” na perspectiva de “modernização da economia” dentro da lógica neoliberal. Esse ajuste foi iniciado pelo Presidente Fernando Collor de Melo, em 1989, e posteriormente assumido por Fernando Henrique Cardoso – FHC, em sua proposta como candidato à Presidência do Brasil e depois praticado em seu programa de governo.

Tomemos a realidade da era FHC... Avaliando os delineamentos reais do governo de Fernando Henrique Cardoso, tanto na fase de transição como no seu primeiro mês, constata-se que a prioridade real do governo é manter, a qualquer custo, o tripé estratégico do ajuste estrutural na prescrição do Consenso de Washington: estabilização/reformas estruturais/retomada de investimentos estrangeiros. A prioridade declarada do governo é reduzir o custo do capital no Brasil, é reduzir o custo do investimento e da ampliação da capacidade produtiva. Enfim, no discurso do governo é reduzir o custo Brasil”.(CARVALHO, 1995:10)

As análises de Carvalho (1995) sobre as bases do Plano Real, ainda no Brasil de FHC, constatam que este constituiu fiel expressão da estratégia de ajuste estrutural do Consenso de Washington. Segundo ela, é que, de fato, toda a proposta de Fernando

Henrique, alicerçada no Plano Real, estava voltada para o ajuste estrutural, dentro da estratégia do Consenso de Washington.

É fato inconteste que a minimização do Estado na área social nesse período pode ser claramente exemplificada com a criação do Programa Comunidade Solidária, principal projeto do governo na área social à época e emblemático dessa proposta. O Programa Comunidade Solidária, “coração da ação social” do Governo FHC, consubstanciava a ação assistencial do Estado de caráter emergencial, imediatista e focalista, quando propunha um atendimento seletivo, dando prioridade aos mais miseráveis dentre os pobres (CARVALHO, 1995).

Com relação ao atual Governo, diante do quadro concreto de escolhas políticas e das estratégias adotadas pelo ex-trabalhador e então presidente Luís Inácio Lula da Silva, a crítica mais comum a sua política social é o seu caráter eminentemente assistencial. Lula tem sido acusado de ter se convertido ao neoliberalismo, ao que Paula (2005) atribui ser um “transformismo político e ideológico” de quem antes se reclamava comprometido com a transformação social do ponto de vista dos trabalhadores.

É oportuno esclarecer que não faremos uma análise detalhada dos aspectos econômicos e políticos do atual Governo, dada a complexidade da temática, todavia, achamos necessário situar algumas questões relevantes em torno das opções políticas de Lula, uma vez que estudiosos como Paula (2005), Singer (2005) e Néri (2006) trazem um balanço recente desse governo. Assim, consideramos relevante abordar, mesmo que de forma breve, algumas questões políticas, uma vez que nosso objeto de estudo se constitui como proposta de política pública de educação do Governo atual.

Nesse sentido, situando as ações de Lula no âmbito das políticas sociais e econômicas, Singer (2005) destaca o projeto de lei do governo, aprovado em julho de 2003, que cria a conta simplificada nos bancos públicos, principalmente os federais, destinada a pessoas sem posses e renda regular e que não tenham acesso aos serviços do sistema bancário. Na opinião de Singer, essa política promove a inclusão bancária da população economicamente marginalizada a juros máximos de 2% ao mês. Assim, o chamado “crédito consignado” é identificado também por Singer como outra política social de crédito implementada pelo Governo, que se dirige a empregados com carteira assinada e a aposentados. Além disso, o Governo começou a expandir o microcrédito produtivo orientado:

Esse tipo de microcrédito é possivelmente o mais eficaz em promover e sustentar a inclusão produtiva de microempreendedores. De acordo

com a legislação aprovada, esse tipo de microcrédito passa a contar com duas fontes de financiamento: o Fundo de Amparo ao Trabalhador e a chamada 'exigibilidade bancária' correspondente a 2% dos depósitos à vista. O maior operador singular de microcrédito produtivo orientado é o Banco do Nordeste. (SINGER, 2005:173).

Referido autor enfoca também como uma ação relevante desse Governo a expansão do PRONAF - Programa de Apoio à Agricultura Familiar, por meio de empréstimos com juros subsidiados. Ainda segundo Singer (2005:173), este é

(...) o maior programa social de crédito dirigido do governo federal. Em 2002, ele aplicou R\$ 2,2 bilhões, valor que chegou a R\$ 6 bilhões na safra de 2004/05, beneficiando um milhão e meio de famílias. Para a próxima safra, estão reservados nada menos de R\$ 9 bilhões, para essa finalidade. Durante o mandato [1º mandato] de Lula, o volume de crédito do Pronaf terá mais que quadruplicado.

Na área social destaca-se como programa social fundamental o Fome Zero, implementado em tempo recorde, em 2003, por meio da formação de comitês gestores em todos os municípios e o cartão-alimentação para os mais expostos a riscos nutricionais. O governo criou também o Bolsa-Família, unificando nele outros programas de transferência de renda a famílias carentes, como Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Auxílio-Gás e o Cartão-Alimentação.

Cabe esclarecer que tais ações do Governo Federal são anunciadas como um esforço em combater a pobreza mediante a “redistribuição” de renda e da “promoção do desenvolvimento local”, incentivando a: formação de agentes de desenvolvimento, parcerias com organizações não governamentais – ONGs especializadas em mobilizar comunidades pobres, serviços de saúde, educação escolar e de jovens e adultos, assistência tecnológica, implantação de entidades operadoras de finanças solidárias, dentre outras. A exemplo dos “esforços” do Governo no âmbito educativo, destaca-se, especialmente para essa análise, o Projovem, como uma proposta de educação voltada para jovens e adultos, ponto a ser aprofundado posteriormente.

Ao contrário do que se poderia pensar sobre a situação do País, apesar de todos os considerados “esforços” do Governo, o alto nível de desigualdade social brasileira, aliado à forte concentração de renda, delineiam a face de um país que não apresenta em seus índices estatísticos sinais de redução das profundas desigualdades sociais. Observa-se é que a forma de agir do atual Governo, por meio de políticas assistenciais e compensatórias, pode ser considerada como limitada e frágil, uma vez que não encaminha reformas sociais e econômicas mais profundas e não apresenta modos de oposição ou ruptura com o modelo hegemônico de sociedade. Assim, as medidas

implementadas para administrar o grave quadro social mais geral, por meio de ações desenvolvidas pelo Governo no âmbito social e econômico, denunciam um tratamento superficial às questões e às verdadeiras causas da fome, pobreza e miséria social.

É importante sublinhar, todavia, o fato de que o desenvolvimento dessas ações e o anunciado crescimento econômico divulgado por esse Governo não conseguiram reverter as condições de pobreza da maioria da população brasileira. Conforme dados do Relatório de 2006 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o Brasil é o 10º mais desigual numa lista de 126 países e territórios, á frente da Colômbia, Bolívia, Haiti e cinco países da África Subsaarina.

Segundo Néri (2006), a crítica mais comum à política social do governo Lula é o seu caráter eminentemente assistencial e os projetos sociais implementados em seu governo não passam de ações compensatórias:

O grande mérito da política social de Lula é levar o combate à miséria a uma prioridade nunca antes concedida. O Fome Zero tem uma grande qualidade e um grande defeito. A qualidade é a capacidade de mobilizar a sociedade, atributo herdado de ações pretéritas de Josué de castro, autor, nos anos 40, de Geografia da fome e de Herbet de Souza, o Betinho, criador da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida. O combate à miséria. (P. 131).

Diversas são as críticas e os problemas enfrentados pelo atual Governo em suas ações na área social, que vão desde a acusação de cercear a liberdade do pobre de escolher o que pode ou não consumir (no caso do combate à fome), o desprezo por avanços na estrutura de combate à pobreza ocorridos em anos anteriores, como a chamada “Rede de proteção Social”, dentre outros. Já o Bolsa-Família também é alvo de muitas críticas, como anota Néri (2006:132):

Segundo algumas matérias na imprensa, elementos centrais do programa, como o foco nos mais pobres e contrapartidas sociais (como as ligadas à vacinação e à frequência escolar), não estariam sendo exigidas. Em outras palavras, os gestores não estariam fazendo o dever de casa. Na prática, é impossível confirmar a validade dessas críticas sem uma avaliação sistemática e pública no desempenho do programa, que – é verdade – deveriam estar previstas. Já quanto às críticas de caráter conceitual, alguns se têm valido da divulgação dos números de desnutrição adulta brasileira como munição contra o programa.

Notadamente com respeito à educação, percebem-se ações como, por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado e o Projovem, que se apresentam na direção das propostas neoliberais. Assim, percebe-se que as experiências tanto de formação profissional

quanto de educação em geral, ora implementadas, não vão além da concepção dominante de aumento da escolarização, ou seja, de uma concepção burguesa de educação. Assim, percebe-se que na aplicação das reformas levadas a cabo no campo educacional, mais especificamente no Brasil, verifica-se uma série de medidas sugeridas pelos documentos e recomendações do Banco Mundial e FMI para direcionar as políticas públicas para este setor. Nesse sentido, faz-se necessário para este estudo discutir melhor a vinculação entre a educação e as políticas neoliberais, uma vez que se verifica que a expansão e a consolidação do projeto neoliberal abrangem também o âmbito educativo. Dessa forma, é importante refletir sobre o caráter que assume o projeto neoliberal nesse campo, destacando as políticas neoliberais e seus impactos para essa importante esfera de atuação dos sujeitos.

2.4 As Políticas Neoliberais e seus Influxos para a Educação

Compreender os rumos da política educacional no Brasil em um contexto neoliberal impõe reconhecer que o neoliberalismo assume nuances próprias, de acordo com a realidade de cada país. Portanto, apreender as especificidades políticas e econômicas da sociedade brasileira é condição *sine qua non* para compreender os rumos que a educação toma em nosso País.

Cabe destacar o fato de que a consolidação das medidas neoliberais no Brasil evidencia-se mais especificamente na década de 1990, primeiramente, por meio da difusão maciça de uma pseudonecessidade de redefinição do Estado em função da crise fiscal que assolava diversos setores da vida econômica e social brasileira, desencadeando um processo marcado pela falência da mediação estatal no País. Nesse período, situado durante o governo FHC, conforme assinala Paula (2005:32),

(...) a economia brasileira cresceu mediocrementemente, o desemprego atingiu níveis recordes, a massa salarial diminuiu, os salários reais caíram, a dívida interna atingiu níveis inéditos (56% do PIB), agravou-se a crise social (expressa por diversos sinais de esgarçamento do tecido social), houve aumento da precarização das relações do trabalho e das condições de vida das multidões que vivem nas grandes cidades, ao mesmo tempo em que houve a permanência da concentração da renda e da riqueza.

É fato que o desmonte de programas sociais e o direcionamento político que se encaminhava na direção de um Estado mínimo, desde a primeira crise do petróleo em 1973, acarretam, tanto para os países da América Latina como para o Brasil,

desdobramentos importantes no campo educacional, como, por exemplo, a privatização do ensino, fato que merece ser mais bem esclarecido e situado historicamente.

Portanto, é oportuno assinalar, já na década de 1960, que o termo privatização começa a ser adotado no País, e suas implicações se fazem sentir na reforma universitária de 1968, quando tal expressão passa a ser associada ao ensino pago em instituições públicas de Ensino Superior, sendo depois retomada na década de 1990 (VIEIRA, 2000:125) Como assinala Frigotto (1995) no campo da educação, em resposta aos movimentos da sociedade brasileira das décadas de 1950/60 que postulavam as *reformas de base* e a *democratização* do ensino irrompeu um duro golpe militar em 64:

É sob a égide do economicismo, incorporado na educação pela teoria do capital humano, que se efetiva a reforma universitária de 68 e completa-se, com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, em 1971. Esta lei perfaz o conjunto de medidas para adequar a educação ao projeto conservador e autoritário das elites brasileiras. (1995:85).

Assim, é fundamentado nesse pressuposto ideológico que se desenrola todo o processo de reformas no ensino em nosso País a partir da década de 1960, com o colapso do Estado populista. Esse período, portanto, assume significativa relevância para o contexto educacional, uma vez que traz mudanças importantes para os rumos da educação no País. O sistema que se instaurava na época e as mudanças estruturais por ele demandadas vislumbravam na educação o auxílio necessário para garantir a durabilidade do sistema que se impunha. Interessado na promoção e no desenvolvimento capitalista, o regime militar redefiniu e reestruturou totalmente a educação para funcionar nas várias instâncias como divulgadora e reprodutora da ideologia dominante e a serviço dessa nova ideologia. A educação passa a ser então compreendida como *capital humano* para a promoção do desenvolvimento.

Assim, a Teoria do Capital Humano, com sua perspectiva economicista, incorpora em seus fundamentos à lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos recursos humanos para a estrutura da produção. Nesse sentido, devem-se considerar as políticas para a educação desenvolvidas pelo Governo como parte das políticas sociais; neste caso, tem suas ações orientadas fundamentalmente para a conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social.

Mais recentemente, evidenciamos que as teses sobre a diminuição do Estado no campo educacional são gestadas por empresários, planejadores educacionais,

consultores do Banco Mundial e outros agentes importantes na definição das políticas educacionais. Destaca-se nesse processo o fato de que os organismos internacionais têm importante papel na definição mais recente da política educacional, uma vez que financiam projetos governamentais. Vale ressaltar, porém, que tais organismos recomendam que o Estado se contente em atender somente as necessidades do ensino básico, deixando os demais níveis de ensino a cargo do setor privado.

Frigotto (1995) destaca o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Organização Internacional do Trabalho – OIT, e organismos regionais e nacionais a eles vinculados, como os grandes mentores de uma veiculação de novos ideais capitalistas. Tais instituições têm na base de seus objetivos a ilusória justificativa de valorização da educação básica, com vias a formar trabalhadores “com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativo”. (p. 42)”.

As análises de Vieira (2000:130) sobre essa questão são emblemáticas:

Em estudo recente sobre a política educacional brasileira, apontamos a existência do ‘discurso neoliberal da defesa da educação como via de acesso à modernidade’ como elemento aglutinador das principais tendências que tomam corpo no cenário da educação: defesa da prioridade das questões de qualidade do ensino sobre aspectos referentes à quantidade da oferta escolar, terceirização da gestão educacional, ou a retomada da privatização sob novas bases; ênfase nos meios como é gerenciada em detrimento de seus fins e natureza e descentralização da gestão em oposição à centralização.

Notadamente as políticas educacionais, que se evidenciam a partir das teses neoliberais, se configuram como materialização de interesses de uma classe dominante, uma vez que, na propalada “Sociedade do Conhecimento”, na Era da “globalização”, a educação ganha espaço nos discursos e nas políticas sociais, sendo enfocada como “instrumento de democratização num mercado de escolhas e oportunidades”. Como enfatiza Gohn (2002:95), “a educação ganha importância na nova conjuntura da era da globalização, porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação”.

A onda neoliberal que avassala a América Latina, conseqüentemente, o Brasil, se reflete na década de 1980 por meio de profunda interferência na redemocratização do País, trazendo conseqüências para a “nova-velha” Constituição do País, para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que, no entender de Frigotto (1995) acoberta os velhos interesses e vícios das elites conservadoras. A investida neoliberal acontece

principalmente, e com maior êxito, no plano teórico e filosófico, que orienta uma concepção fragmentária de conhecimento, numa perspectiva fragmentária de mercado, particularmente no terreno educacional, concebendo o ensino como uma mercadoria subordinada às regras do jogo do mercado.

É evidente que a estratégia neoliberal de conquista hegemônica tem no contexto educacional um lugar profícuo e privilegiado para a disseminação de seus objetivos e princípios. Para Sousa (1995), “o que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social”. (P.13). Ocorre, assim, uma mudança de valores, hábitos e normas de conduta, produzidos com base nos ditames da ordem capitalista mundial, utilizando a escola para funcionar como um dos ambientes para difusão de seus ideais de dominação.

Silva (1995) analisa a estratégia de tomar as escolas como um mercado para os produtos da cultura de massa e de utilizá-la ainda como um canal de transmissão da doutrina neoliberal, situando como um dos exemplos que evidenciam esse fenômeno o fato de se utilizar escolas estatais como mercado para produtos didáticos e paradidáticos. Referido autor assinala, ainda, a noção de que essa tendência é expressa também nas operações de fundações e equipamentos midiáticos que ligam educação e mercado, como, por exemplo, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, dentre outras que auxiliam nesse processo.

Por outro lado, a educação é utilizada como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências dos livres mercado e iniciativa. Nesse sentido, alteram-se currículos, metas e objetivos, com o intuito de dirigir a uma preparação prévia para tais propósitos (SILVA, 1995:12). Assim, o “credo neoliberal”, à medida que se consolida como projeto ideológico, procede a uma espécie de catequização dos indivíduos, inibindo assim, a possibilidade de tais indivíduos se insuflarem contra um modelo tão fortemente incorporado por diversos setores da sociedade e amplamente divulgado pelas elites.

Ainda com relação à lógica de subordinação da educação ao capital, merece destaque a regulação da educação pelo mercado, e, por conseguinte, sua mercantilização, à a mercê da lógica privada do capital. No plano político-prático, isso se desencadeia por meio de ações que envolvem o subsídio do Estado ao capital privado, mediante incentivos, de formas diferentes: à rede privada de ensino ou em parcerias como, por exemplo, escola do Bradesco, da Rede Globo, escolas comunitárias,

escolas de cooperativas, adoção de escolas públicas por empresas, assim como se assiste a um incentivo ao voluntariado e à filantropia, que chega a ser elevada à política do Estado, na forma de parcerias, e ao surgimento de várias organizações não governamentais – ONGs, que disputam o fundo público.

A exemplo disso, podemos citar que se assiste na sociedade atual a um momento de incentivo as ações de voluntariado com grande investimento da mídia. É importante salientar que tal fato foi emblemática no governo FHC, quando da implantação do Programa Comunidade Solidária, que se apresentou inoperante e acrítico ante o tratamento da questão social em nosso País. Verifica-se, também, que o Programa Brasil Alfabetizado se utiliza do voluntariado, quando traz textualmente nos documentos que apresentam a proposta um apelo para que todos contribuam para abolir o analfabetismo, seja na condição de alfabetizador, “voluntário” ou colaborador.

Outra campanha em bastante evidência nesse momento é o “Programa Amigos da Escola”, que também merece ser citado por concretizar essa proposta em toda a plenitude, sendo amplamente divulgado pela mídia. Essas e muitas outras ações, nesse mesmo sentido, deslocam a responsabilidade social para o plano individual, e se destacam como incentivo à disseminação de uma cultura do voluntariado.

Nesse sentido, a conjuntura dos anos 1990 se configura como campo para reformas educacionais, fazendo parte de um conjunto de outras reformas sociais. Ocorre todo um empenho, por parte de técnicos planejadores e outros agentes da comunidade educativa no sentido de dar respostas aos desafios da educação, a partir de novas abordagens, metodologias e dos paradigmas emergentes. Assim, as reformas apresentam-se não só no plano dos discursos, mas também no contexto governamental, com o objetivo de promover a modernização de toda a rede escolar: cobertura, processos da gestão, qualificação profissional, resultados, infra-estrutura física etc. A defesa desse discurso preconiza a necessidade de se combater o déficit público.

As premissas sustentadas pelos documentos dos organismos internacionais e respaldadas pelo discurso oficial atribuem como “desafio” a definição de um papel para a educação dentro do conjunto das políticas de desenvolvimento econômico e ainda enfocada como instrumento fundamental para a superação da pobreza. Como enfatizado pela UNESCO,

A UNESCO vem trabalhando, há décadas nesta perspectiva, principalmente a partir de ações do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE), em resposta à solicitação dos ministros da Educação e ministros encarregados de Planejamento e

Economia, reunidos no México, em 1979, e que permanece em vigor até o ano 2000. (...).(p. 11) (documento da UNESCO – 2002).

As reformas ocorridas desde a década de 1990 se direcionam no sentido de obter a qualidade no ensino; a partir de então, os rumos delineados pelo Governo Federal têm provocado diversas transformações no âmbito educativo, orientados pelos novos programas e diretrizes nacionais, do ponto de vista organizacional, merecendo destaque a diretriz da municipalização do ensino e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Como anota Gohn (2002:102):

A reforma da educação tem sido coordenada pelo Governo Federal, por meio de equipes *ad hoc* de assessoria, que trabalham junto com os funcionários do MEC, do INEP, do Ipea e outros. O caminho legal, via *Diário Oficial (DO)*, tem sido o canal básico de informação das decisões. Além do *DO*, o governo tem realizado uma série de seminários ‘fechados’ em universidades, em conjunto com seus órgãos de planejamento, para discutir as reformas. A parcela da comunidade acadêmica da área educacional, que apóia as diretrizes políticas do Governo Federal, tem prestado assessoria aos órgãos federais e estaduais realizando estudos e pesquisas, sob encomenda, aos órgãos públicos. Alguns investigadores internacionais têm atuado como estrategistas políticos: falam de uma ‘economia política das reformas’ e se preocupam em encontrar espaços e oportunidades para os reformadores introduzirem e realizarem as mudanças; (...).

É fato que ocorre um movimento em âmbito nacional de incentivo à educação básica e à garantia de escolarização divulgada na proposta de *Educação para Todos*. Assim, considerando os dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, dentre outros mecanismos que legitimam o processo educacional na contemporaneidade, podemos afirmar que estes imprimiram o rumo que a educação deveria tomar no País.

Há que se perceber, no entanto, os antagonismos existentes primeiramente na contradição própria da forma de organização do capital, que conforma duas classes opostas e, conseqüentemente, com interesses divergentes. Assim, a idéia de educação formulada pela classe hegemônica se contrapõe a uma proposta de educação numa perspectiva mais ampla, em sentido *lato*, uma vez que a proposta hegemônica de educação não se propõe à superação dessa forma de sociabilidade do capital.

Assim, a idéia de educação formulada pela burguesia e seu processo de democratização ou massificação do ensino se mostram contraditórias na própria gênese e no desenrolar histórico, pois à medida que se pretende como um projeto expansivo às massas, se engendra numa complexidade de problemas ocasionados pelo agravamento das contradições sociais do próprio sistema. A educação escolar hoje vivencia a problemática de receber os filhos da classe destituída dos meios de produção e dos mínimos necessários à sobrevivência. Assim, conseqüentemente, se depara com toda a sorte de conseqüências decorrentes das condições de existência desses indivíduos como: marginalização social, pobreza, envolvimento com drogas, “desajuste” familiar, violência, (in)disciplina, dentre outros desafios trazidos aos educadores, que assumem agora o papel de “redentores” de uma problemática social mais ampla que recai sobre o ambiente escolar.

Nesse sentido, questionar o perfil da política pública de educação na sociedade contemporânea e os interesses subjacentes ao modelo de escolarização ora implementado, se faz *mister*, uma vez que se expressa uma política de ensino que privilegia o atendimento imediato aos interesses do mercado. Assim, convém destacar o fato de que a legislação educacional atual parece imbuída do propósito de estimular uma educação desvinculada da formação integral dos indivíduos, quando claramente legitima a separação entre o intelectual e o operacional. Conforme mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Ensino Médio,

(...) o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias a inserção no processo produtivo. (BRASIL, 1999).

Portanto, pensar sobre o rumo das políticas educacionais no contexto neoliberal impõe refletir sobre os desafios na forma de organização social historicamente constituída em nossa sociedade e que reflete o atendimento as demandas da sociedade capitalista. Assim, como analisa Gentili (1998) as reformas educacionais promovidas pelas administrações neoliberais se caracterizam como:

(...) reforma institucional (no plano jurídico organizacional, curricular, trabalhista, etc.), e como reforma cultural orientada para promover uma redefinição dos significados e sentidos atribuídos à a tividade educacional e, em última análise, uma ambiciosa metamorfose das

formas históricas de pensar as práticas pedagógicas e a escola pública como esfera de realização do direito social à educação.

Em suma, evidencia-se que as exigências impostas pelo neoliberalismo sugerem um modelo de organização social que tende a ser cada vez mais polarizado entre setores sociais acumuladores de renda e amplos setores marginalizados e excluídos, ou ainda, como anota Arrais Neto (2006) “incluídos de forma subalterna” na participação social e econômica.

Considerando que este cenário é delineado por medidas de adequação do ensino ao atendimento das necessidades do mercado e por exigências de elevação cada vez mais crescentes do nível de escolarização dos sujeitos, é oportuno esclarecermos as causas das transformações e das contradições que se apresentam no contexto brasileiro, configuradas nas relações sociais contemporâneas.

3 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EXIGÊNCIAS DE QUALIFICAÇÃO PARA OS TRABALHADORES: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Oh, as estranhas exigências da sociedade burguesa que primeiro nos confunde e nos desencaminha, para depois exigir de nós mais que a própria natureza!

Goethe

Este capítulo faz uma abordagem mais específica e detalhada acerca da reestruturação produtiva em curso na sociedade capitalista, iniciada a partir do segundo pós-guerra mundial, no período conhecido como *fordista/taylorista* até a chamada *acumulação flexível* do momento atual. Nessa perspectiva aborda as transformações que se processam no mundo do trabalho e suas implicações para a classe trabalhadora, situando ainda as “novas” exigências do capital na chamada sociedade do conhecimento.

3.1 As Transformações no Mundo do Trabalho: do fordismo à acumulação flexível

O período de expansão do segundo pós-guerra mundial, que se estendeu de 1945 a 1973, teve como base um conjunto de práticas de controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico que, conforme assinala Harvey (1992), pode ser chamado de fordista-keynesiano. Quando Henry Ford¹⁷, em 1914, introduziu o dia de oito horas para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros de sua empresa, iniciava-se o tão conhecido modelo fordista de produção. Esse sistema pode ser caracterizado por introduzir uma série de inovações, que vão desde as tecnológicas, com fortes mudanças na forma de produzir, até as de níveis organizacionais, expressas na implementação de princípios da administração científica de F. W. Taylor¹⁸.

¹⁷ Henry Ford (1863-1947) é considerado o pioneiro da indústria automobilística dos EUA. Ford, imbuído do propósito de reduzir os custos da produção, idealiza o modelo de produção em massa, aparelhado com tecnologia capaz de desenvolver ao máximo a produtividade dos operários. Propunha ainda um trabalho altamente especializado, com cada operário realizando uma única tarefa, com boa remuneração e jornada de trabalho de oito horas (GIL, 2001).

¹⁸ Frederick W. Taylor, com base em observações diretas feitas com operários em oficinas, contribuiu com seus experimentos para proporcionar fundamentação científica às atividades administrativas. O pensamento de Taylor remontava às obras de escritores da metade do século XIX como Ure e Babbage. A obra *Os Princípios da Administração Científica, de sua autoria*, constituía importante tratado que orientava sobre mudanças no processo de produção, descrevendo de que forma “a produtividade do trabalho podia ser aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento”, publicados em 1911 (HARVEY, 1992). No entender de Gil (2001), o taylorismo foi um movimento que pretendia algo mais; ele envolvia uma “verdadeira revolução mental” por parte

A separação entre gerência, concepção, controle e execução, que caracterizava o processo de hierarquização no trabalho desse período de acumulação do capital, já existia em muitas indústrias, todavia, como situa Harvey (1992),

(...) o que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (P. 121).

Henry Ford estabelecera a divisão do trabalho que lhe permitiu considerável ganho em produtividade. O dia de oito horas e cinco dólares tinha, dentre outros propósitos, o intento de impor ao trabalhador a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade. Outra faceta desta inovação era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficiente para que consumissem os produtos feitos em massa, fabricados em quantidades cada vez maiores.

Garantir que o homem da produção em massa agisse de forma disciplinada, racional, com probidade moral e capacidade de consumo prudente, além de outras orientações que procuravam moldar o trabalhador, consistia ainda tarefa de Ford. Portanto, para que tal intento se concretizasse, foi convocado um exército de assistentes sociais¹⁹, com a incumbência de fazer cumprir a missão de se fazer um “novo” homem adequado a esse modelo de produção. Conseqüentemente, as exigências de controle humano necessárias ao êxito dessa forma de produção de mercadorias trariam posteriormente para a classe trabalhadora profundos problemas sociais, psicológicos e políticos.

Esse período no qual predominaram as políticas keynesianas ficou conhecido como o “período de ouro” do capitalismo (CHESNAIS, 1996), em razão das altas taxas de crescimento registradas nessa fase. Faz-se necessário, portanto, exprimir que o advento de tais idéias sucedeu em virtude da crise de superprodução ocorrida nesse período. Cabe esclarecer que a emergência do keynesianismo se relaciona ao período

dos trabalhadores que, em vez de lutarem pela repartição do produto do trabalho, deveriam envidar esforços para aumentar os lucros.

¹⁹ A prática institucional do Serviço Social, como afirmam Iamamoto e Carvalho, torna visível sua utilização pelo empresariado e pelo Estado, dentro de uma estratégia de dominação. A diversidade de ações desenvolvidas dentro de uma instituição soma-se à ação “educativa”, no sentido de intervir nos valores, comportamentos e atitudes do trabalhador, segundo padrões socioinstitucionais dominantes.(2004).

que marca a crise iniciada nos anos 1930 e que conduziu o capitalismo a um período recessivo. O esforço para responder a essa crise se concretiza num conjunto de políticas econômicas pautadas no pensamento de John Maynard Keynes²⁰, que defendia a intervenção estatal para combater o desemprego. Após um período de certa estabilidade econômica, contando com a política de pleno emprego e a instauração do Estado de bem-estar social nos países de capitalismo avançado, o colapso desse sistema iniciou um período de mudanças e incertezas.

Ocorre que o período compreendido entre 1965 e 1973 começava a revelar uma incapacidade do fordismo e do keynesianismo em conter as contradições inerentes ao capitalismo. Para Harvey (1992), essas dificuldades, se apreendidas de forma superficial, podem ser expressas em uma palavra: rigidez.

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). (P. 135).

Cabe esclarecer que a tentativa de superar todos esses problemas de rigidez encontrava no movimento operário uma força de resistência expressa nas ondas de greve e dos problemas trabalhistas do período de 1968-1972. Os compromissos do Estado com a classe trabalhadora foram se intensificando: seguridade social, direitos de pensão, etc, que aumentavam de forma a manter a legitimidade num momento em que a rigidez restringia a expansão da base fiscal para os gastos públicos.

Iniciava-se, então, então profunda crise fiscal e de legitimação. Um exemplo da gravidade do problema foi a falência técnica da cidade de Nova Iorque, em 1975 (cidade com um dos maiores orçamentos públicos do mundo). Paralelamente, havia enorme capacidade de produção ociosa: fábricas e equipamentos produtivos em perfeita capacidade de competição. Tal fato obrigava as forças do capital a entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle de trabalho.

As décadas de 1970 e 1980 caracterizaram-se como período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. Tomava forma, então, um período marcado por novas experiências na organização industrial e na vida social e política, o

²⁰ John Maynard Keynes (1883-1946), considerado um dos mais célebres economistas da primeira metade do século XX. Seus estudos sobre o emprego e o ciclo econômico e as políticas por ele sugeridas conduziram a um novo relacionamento, de intervenção, entre o Estado e a economia de um país.

que sinalizava o intento da organização do capital em passar para um regime de acumulação inteiramente novo, associado a um sistema de regulamentação política e social.

O regime que se anunciava, designado de acumulação flexível, como o próprio nome já aponta se apoiava na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Como bem explicita Harvey (1992),

esse regime se caracteriza pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços' (P.140).

É importante perceber que uma série de novas experiências são instauradas na organização industrial, na vida social e política. A flexibilidade começa a substituir a rigidez característica do período fordista/keynesiano. A mobilidade e a flexibilidade incentivadas por esse novo modelo permitiam maior pressão e controle sobre trabalhadores enfraquecidos pela forte onda de desemprego que atingiu os países capitalistas avançados no segundo pós-guerra mundial. Segundo Harvey (1992), a acumulação flexível “parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’(...), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais, e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista”. (P. 141).

Diversos aspectos podem ser destacados nessa reestruturação da produção, como, por exemplo: a forte volatilidade do mercado, o aumento da competição, estreitamento das margens de lucro, quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) e o enfraquecimento do poder sindical. Tais aspectos favorecem aos patrões a imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. Outro fato a ser destacado nesse processo é a “aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado”. (HARVEY, 1992:143).

Faz-se importante ao debate, porém, termos clareza da existência atual de práticas de produção flexibilizadas convivendo com práticas fordistas. Configura-se na realidade é um quadro de subcontratação, empregos temporários e atividades

autônomas, como características do mundo do trabalho nesse momento. A esse respeito, são esclarecedoras as observações de Harvey (1992), quando ressalta que:

(...) as conseqüências ideológicas e políticas da superacentuação da flexibilidade no sentido estrito da técnica de produção e de relações de trabalho são sérias o bastante para nos levar a fazer sóbrias e cautelosas avaliações do grau do imperativo da flexibilidade. (...) Mas considero igualmente perigoso fingir que nada mudou, quando os fatos da desindustrialização e da transferência geográfica das fábricas, das práticas mais flexíveis de emprego do trabalho e da flexibilidade dos mercados de trabalho, da automação e da inovação de produtos olham a maioria dos trabalhadores de frente. (178 e 179).

Nesse sentido, o que caracteriza a acumulação flexível é o rompimento com a rigidez do modelo fordista de produção, tal como a concebe Harvey (ID IB):

Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (P. 140).

Verificamos que todas essas mudanças impuseram “novas” exigências para o trabalhador se inserir no mercado de trabalho, quando as inovações do mundo da produção exigem um “novo” perfil de trabalhador (criativo, multifuncional, mais qualificado e com um nível de escolarização mais elevado) e, portanto, adequado à atual fase de acumulação capitalista. Podemos constatar que a implementação de “novos” padrões de produção, cada vez mais eficazes, se fez acompanhar de outras formas de gerenciamento e contratação da força de trabalho.

Ocorre que as novas formas da gestão organizacional que ocorreram, em grande parte, não só pela necessidade de concorrência intercapitalista, como também pela própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, são expressas como uma nova forma de domínio do capital sobre o trabalhador, em que a formação de competências, juntamente com a falácia do desenvolvimento das atividades cognitivas, torna-se exigência anunciadas pela atual fase do capital.

Percebe-se, contudo, que, dadas às condições de estranhamento e subsunção do trabalhador a lógica do capital, os investimentos em qualificação do trabalhador, as novas propostas administrativas e educacionais com foco na gestão do conhecimento e das competências organizacionais e profissionais, ou, ainda, na gestão do conhecimento teórico e prático, não se traduzem no desenvolvimento pleno da inteligência dos

indivíduos, mas desvenda-se como necessidade de adequação dos sujeitos aos novos ditames da produção.

Cabe destacar o fato de que essa reestruturação produtiva traz consigo exigências de elevação do nível de escolarização dos trabalhadores, justificadas pela incorporação das inovações tecnológicas ocorrentes nesses importantes momentos da reprodução do capital. Acrescido a isso, o discurso oficial propaga ainda a necessidade constante de qualificação, mesmo diante de um quadro onde se evidencia uma realidade marcada por elevados índices de desemprego que se abatem sobre a classe trabalhadora, além da precarização do trabalho e a flexibilização dos serviços.

Podemos concluir que, contrariamente ao que é propagado sobre as exigências de educação e qualificação dos trabalhadores para inserção no mercado de trabalho, na prática, essa exigência se associa a outros indicadores que vão para além da formação e da qualificação escolar. Na verdade, o que prevalece são os elementos que legitimam a produtividade em maior escala, em condições mínimas de desperdício sob a máxima da qualidade total. Em suma, a perda da autonomia do trabalhador sobre a produção e a subsunção do homem à máquina prevalecem em detrimento da utilização do potencial intelectual do sujeito para a realização das atividades requeridas no processo produtivo.

3.2 As Transformações no Mundo do Trabalho e as Implicações para a Vida dos Trabalhadores

É fato que processos como a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e as mudanças nas relações sociais caracterizam o cenário de uma sociedade que passa por transformações significativas, acarretando o aparecimento de novas demandas aos sujeitos nela inseridos. Consoante Duarte (2003), reconhecer esse fato não significa dizer que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo em uma sociedade “radicalmente nova”. De fato, a essência desse modelo de produção econômica e sua forma de organização social não se alteram, muito pelo contrário, agudiza a polarização social que a caracteriza e se perpetua como sistema de troca desigual, em que os trabalhadores já não conseguem mais sequer vender a sua força de trabalho no mercado.

Percebe-se, então, que a reestruturação produtiva, auxiliada pelos investimentos do capital em inovações tecnológicas, se impõe não como forma de aumentar o tempo livre do trabalhador, mas para satisfazer os anseios do capital em otimizar a produtividade e os lucros. Com isso, o capital, assentado sob o patamar do desenvolvimento tecnológico, e submetido a novos modelos de organização produtiva

dos ambientes de trabalho, passou a exigir do trabalhador maior criatividade, um nível mais elevado de participação intelectual e subjetiva e, por conseguinte, maior uso de seu cérebro, revelando, assim, uma exploração sob novos aspectos.

Com efeito, com a pretensão de induzir o trabalhador a produzir o máximo possível e dessa forma intensificar a extração de mais-valia, o capital implementou profundas transformações no processo produtivo, por meio dos modelos alternativos ao taylorismo/fordismo, na constituição das formas de *acumulação flexível*²¹ que se destacam nessa nova fase do capital. Efetivamente, emergem outras formas de organização da produção e de exploração da força de trabalho, na qual se busca uma adequação da produção à lógica do mercado e às exigências de consumo.

As modificações acarretadas pelos novos ditames da produção, aliadas aos avanços tecnológicos, acarretaram mudanças significativas para a *classe-que-vive-do-trabalho*, em sua materialidade, ou seja, na forma de execução das tarefas, nas formas de contratação dos trabalhadores, nas novas exigências do mercado e da produção, todavia, com repercussões profundas para a subjetividade do trabalhador (ANTUNES. 1995). Parece que a era de relativa estabilidade que se vivencia hoje com o trabalho em curto prazo na forma de contrato temporário, que busca eliminar a burocracia e tornar as organizações mais planas e flexíveis, exige uma espécie de “novo trabalhador”, também *flexível*, com uma nova conduta.

É fato que ao longo das duas últimas décadas a sociedade vivenciou transformações de grande impacto nos modelos produtivos anteriormente estabelecidos e tidos como hegemônicos, assim como nos paradigmas organizacionais do trabalho e da tecnologia aplicada ao trabalho. Em associação a essas transformações da base de produção foram presenciadas também outras, no âmbito político e cultural, por exemplo. Paralelamente à queda do modelo político do Estado de bem-estar social e instauração do neoliberalismo, tem-se a emergência de amplo movimento cultural denominado de “Pós-Modernismo”, e a exploração midiática da ‘novidade’. Como observa Arrais Neto (2005:18):

²¹ Durante a crise do petróleo que afetou a sociedade do mundo inteiro, a Toyota Motor Company manteve um padrão de ganhos maiores do que o de outras empresas. A diferença estava justamente na sua forma de produção, que adotava como principal objetivo a redução dos custos e a produção de muitos modelos em pequenas quantidades. Inaugurava-se aí o sistema de *acumulação flexível*, que levou o Japão a vivenciar um crescimento econômico com rapidez incomum (Toyotismo)..

Observe-se, nesse quadro, que o discurso e as análises da Pós-Modernidade se abstiveram, salvo exceções, de considerarem a relação do suposto ‘mundo novo’ com sua base produtiva real. Permaneceu obscurecida a filiação do mundo, dito pós-moderno, ao velho modo de produção capitalista.

É importante notar que não há novidade alguma nesse processo, pois se revela a mesma essência de exploração da força de trabalho, agora de modo mais intensificado pelo avanço tecnológico. Assim, à medida que enfatiza a flexibilidade, atacando as formas rígidas de burocracia, e da rotina, pede aos trabalhadores que sejam ágeis, abertos a mudanças em curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais, exercitem a capacidade de desprender-se do próprio passado e a “confiança” para aceitar a fragmentação.

Muitos são, porém, os conflitos pessoais que emergem, conforme destacado por Sennett (1999:27):

Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego. Se us fosse explicar mais amplamente (...), diria que o capitalismo de curto prazo corrói o caráter (...) sobretudo aquelas habilidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável.

Talvez pudéssemos associar tal fato ao que Gramsci (2001) analisou a época do fordismo, quando na América, a racionalização da produção impôs a necessidade de elaborar um *novo tipo humano*, adequado ao novo modelo de produção e ao novo tipo de trabalho, o que referido autor designará de uma fase de adaptação psicofísica à nova estrutura industrial que demandava também formas de comportamentos adequados às exigências da produção. Afirmava ainda Gramsci que a vida na indústria exigia um aprendizado geral a determinadas condições de trabalho, nutrição, habitação, costumes.

Assim, as novas/velhas exigências do capitalismo requerem mudanças que ultrapassam os processos de trabalho e exigências de esforço físico-psíquico, pois extrapolam o *chão da fábrica* e se expandem para o âmbito dos costumes, comportamentos, valores, da ética. O competitivo, precário e fragmentado mundo do trabalho e suas abruptas transformações, ainda em processo na esfera produtiva, acarretam, assim, conseqüências desastrosas para a classe trabalhadora.

Antunes (1995) refere-se ainda ao fato de que, se por um lado se verificou desproletarização do trabalho industrial e fabril nos países de capitalismo avançado e em algumas áreas industrializadas do Terceiro Mundo, paralelamente, efetivou-se expressiva expansão do trabalho assalariado, em alguns países, mediante ampliação do setor de serviços, uma heterogeneização do trabalho, evidenciada pela incorporação do contingente feminino ao mundo operário²²; uma subproletarização do trabalho, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado e terceirizado. No entender de Antunes, isto significa que está havendo um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexidade da classe trabalhadora.

Para exemplificar mais concretamente algumas das questões retrocitadas, podemos citar os índices divulgados pelo Relatório *Tendências Mundiales Del Empleo de Los Mujeres*, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, de março de 2007, que assinala:

El aumento de la proporción de mujeres en la fuerza de trabajo y la reducción de la brecha en las tasas de participación femeninas y masculinas ha sido una de las tendencias más relevantes detectadas en los mercados laborales en los últimos años. Há sido posible detectar matices en esta realidad, con considerables diferencias entre grupos etários y regiones. (P.02).

Cabe destacar, todavia, que esse movimento não ocorre de forma idêntica em todas as regiões, observando-se também em alguns locais uma expansão do trabalho assalariado, mesmo o industrial, em virtude da mobilidade geográfica do capitalismo que, no ímpeto de expansão e da busca de mão-de-obra barata, transfere capitais para diversas localidades do mundo. Tal fato deve ser observado sob o prisma da unidade do trabalho diante do capital mundial total, que permite compreender o movimento global de expansão do capital. Como anota Arrais Neto (2004:104):

Para compreensão do desenrolar destes processos, é necessário aplicarmos uma análise que dê conta da continuidade da lógica reprodutiva do capital, de sua unidade mundial e de sua permanência num nível ainda mais aguçado. Observando tudo o que deflagra no sentido da composição de uma totalidade mundial articulada e aprofundada da exploração do trabalho pelo capital, esta deve ser, da mesma forma, uma análise que também considere a importância, por vezes definitiva em nível histórico, das *demanches* sociais e políticas nacionais, locais, e internacionais.

²² A esse respeito, ver NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. *A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização*. Campinas, SP: Autores Associados, (2004).

Estudos como os de Melo²³ (2005:132) situam essa questão no contexto particular do Brasil, revelando especificidades do mercado de trabalho nacional com foco na região metropolitana da Grande São Paulo (RMGP). Como destacado por Melo, a análise da evolução das taxas de desemprego no Brasil, desde 1995, permite identificar dois períodos de comportamentos distintos - 1995 a 1999 - quando as taxas de desemprego se elevam de modo acentuado, e 2000 a 2004, quando as taxas se estabilizam ou, até mesmo, decaem. Assim, anota Melo o fato de que,

Entre 1995 e 2004, a indústria perdeu importância na estrutura ocupacional para os serviços, em função, fundamentalmente, da redução do principal subsetor industrial da metrópole de São Paulo, o metal-mecânico. Também o assalariamento do setor privado com carteira assinada e do setor público retraíram-se em favor do assalariamento sem carteira, do trabalho autônomo e do serviço doméstico. As mudanças nas estruturas por posição na ocupação e por setor de atividade estão interrelacionadas, uma vez que o setor de serviços ainda emprega mais autônomo e assalariados sem carteira do que a indústria. (MELO, In PAULA, 2005:131).

Observa-se, portanto, no Brasil um movimento específico de ampliação do emprego no setor de serviços em 5,5 pontos percentuais, puxado pelo crescimento da ocupação nos subsetores de serviços auxiliares, especializados e pessoais (de beleza, higiene e ginástica). Tal fato caracteriza o cenário de um país, que traz a peculiaridade de apresentar, de modo fenomênico, em alguns momentos, um aumento da taxa de ocupação, todavia cabe destacar em que condições. Esse estudo revela ainda que a força de trabalho, no Brasil, em sua maioria se encontra em condições de precarização, sem carteira assinada e sem garantias legais e institucionais (como jornada definida, férias, adicional e limites para horas extras, representação sindical etc.). Como destacado por Melo (2005) o Brasil segue uma tendência de desestruturação do mercado de trabalho iniciada na década de 1990, e que está longe de se esgotar, que pode ser considerada como funcional para a acumulação do capitalismo no Brasil.

Além desses aspectos, observa-se ainda que a desregulamentação e a flexibilização no campo dos direitos trabalhistas, aliadas às perdas de conquistas históricas no âmbito do trabalho, são fatos relevantes que acarretaram mudanças

²³ Estudo realizado por Frederico Luiz Barbosa de Melo, intitulado *Velhos problemas, ainda mais graves: o trabalho visto pelo mercado da Grande São Paulo* In: PAULA, 2005. Grande parte de suas análises tem como foco o mercado de trabalho da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), apesar de fazer menção a outras cinco regiões do País e Distrito Federal, considerando as diferenças entre as regiões com relação às taxas de desemprego.

significativas para o trabalhador como classe. Para os trabalhadores, além dos impactos objetivos dessas transformações - como desemprego, precarização do trabalho, dos salários e do sistema de proteção social - destaca-se como relevante a fragmentação das formas históricas de organização da classe.

Tal fato pode ser justificado tanto pelos fatores há pouco aludidos que contribuem para a desarticulação dos trabalhadores que já não se identificam como classe, como também, em parte, pela agudização da sua alienação, em virtude dos investimentos do capital em formas cada vez mais sutis de exploração e “adestramento” como cursos, capacitações e treinamentos, ao lado de novos ou intensificados modos de utilização da mídia e outros esforços destinados a esse fim.

Com o avanço da tecnologia e da ciência, a esfera produtiva passa a exigir que o trabalhador se adeque às novas demandas e a maquinaria mais moderna da produção. Novas habilidades são requeridas ao trabalhador, como velocidade, posições, movimentos e concentração, ao mesmo tempo em que se restringe a intervenção do trabalhador, como sujeito coletivo. Consoante enfatiza Teixeira (1994), ressalta-se aqui o aspecto significativo, nesse estágio do capitalismo, da condição do homem ser reduzido a um apêndice da tecnologia. No mundo do trabalho contemporâneo, novas demandas se configuram no processo de execução das tarefas, pois, com o avanço tecnológico, cada vez mais o trabalhador é exigido em sua força produtiva e no uso de seu tempo. Vale lembrar que todo esse contexto tem como pressuposto a reordenação das forças produtivas a fim de restabelecer o ciclo de reprodução do capital.

Paradoxalmente a todas essas exigências do mundo da produção, todavia, as investidas do capitalismo em reorganizar a sua base de produção aliada aos investimentos em tecnologia no mundo contemporâneo, fizeram explodir o *universo do não-trabalho*, haja vista que o flagelo do desemprego que assola a humanidade avançou com intensidade jamais vista, criando o mundo do desemprego. Para Antunes (2005) tal realidade configura, contrariamente às teses do fim do trabalho, o que ele denomina de uma *nova morfologia ou nova polissemia do trabalho*, uma vez que traz transformações abruptas para o universo do trabalho e do não-trabalho.

Para melhor explicitar a tese de Antunes, é mister considerarmos que a reestruturação produtiva iniciada como uma das estratégias de superação da referida crise, sob o impacto das inovações tecnológicas e do avanço científico, conduziu o capital a incrementar ao máximo o *trabalho morto*, desenvolvido pela maquinaria, em substituição do *trabalho vivo*, fazendo com que aumentasse dessa maneira, a

intensidade da extração do sobretarabalho em um tempo cada vez menor. Como assinala Antunes (2005) esse novo momento de recrudescimento do trabalho morto é responsável pelo surgimento de “nova modalidade da forma de valor”.

A denominada *nova morfologia ou nova polissemia do trabalho*, defendida por Antunes (IBID) é responsável pela ampliação da enorme destrutividade que preside a sociedade do capital, pois isso, no plano das empresas, impõe a necessidade de racionalizar a produção, implementar a empresa “enxuta”, visando a qualificá-la para a concorrência interempresas em disputa no sistema global do capital. Tal fato produz, quando aplicado às empresas em amplitude mundial, uma *sociedade dos descartáveis*, uma vez que acarreta a redução da absorção da força de trabalho humana na base de produção.(P. 14).

Além dessas questões, “os donos do capital”, desconsiderando quase que completamente as conseqüências brutais de tal processo, continuam a exigir cada vez mais qualificação aos poucos trabalhadores que ainda conseguem se inserir no mercado. O que se aplica, entretanto, para esse grupo privilegiado que ainda se encontra na situação de contrato formal de trabalho, a pequena “elite” de força de trabalho bem remunerada e qualificada, não se adequa à situação da maioria dos trabalhadores, pois o que se verifica, na realidade, é a existência de um grande número de trabalhadores precarizados, que conseguem apenas trabalhos temporários e prestação de serviços, com baixa remuneração e péssimas condições de trabalho, além de não terem garantias trabalhistas de espécie alguma. De modo ainda mais perverso há também uma grande massa de excedentes que, muito provavelmente, não conseguirá mais se inserir no mercado de trabalho.

Portanto, há que se considerar, como anota Harvey (1992) o fato de que

A desvalorização da força de trabalho sempre foi à resposta instintiva dos capitalistas à queda de lucros. Mas a generalidade dessa afirmativa esconde alguns movimentos contraditórios. As novas tecnologias aumentaram o poder de certas camadas privilegiadas; ao mesmo tempo, sistemas alternativos de produção e de controle do trabalho abrem caminho para alta remuneração de habilidades técnicas, gerenciais e de caráter empreendedor. A tendência exagerada pela passagem para o setor de serviços e pelo alargamento da ‘massa cultural’, tem sido de aumentar as desigualdades de renda, talvez pressagiando o surgimento de uma nova aristocracia do trabalho, bem como a emergência de uma subclasse mal-remunerada e totalmente sem poder. (p. 179-181).

Paradoxalmente, a falácia da necessidade de mais conhecimento, mais qualificação, mais cultura, se generaliza e se torna uma espécie de senso comum, à medida que parece favorecer a garantia imediata de acesso ao emprego formal para todos os trabalhadores. Por outro lado, evidencia-se mais uma vez a noção de que as artimanhas capitalistas se engendram em outras contradições cada vez mais agudas, quando se verifica a existência do descompasso discurso/prática, uma vez que as exigências de elevação do nível de escolarização se confrontam ainda com as especificidades da produção, as diferenças regionais, as exigências do mercado e os limites impostos pela lógica do lucro, que absorve cada vez mais tecnologia e menos força de trabalho humana.

Kuenzer (1998) chama a atenção para a necessidade de pensar a reestruturação produtiva de acordo com a especificidade brasileira, tomando-a a luz do papel que tem desempenhado no âmbito da globalização da economia. Referida autora assinala, ainda, que a reestruturação produtiva é tomada de forma genérica, a partir de um discurso homogeneizante que desconsidera as profundas diferenças regionais, dentre outras questões importantes, e sem considera as particularidades no desenvolvimento das forças produtivas no Brasil. Com relação aos impactos da reestruturação produtiva sobre a educação do trabalhador, acentua:

(...)em que pese o caráter não ideológico da demanda de ampliação de educação básica para todos, com a redução dos postos de trabalho, esta dimensão tem mostrado uma face perversa, servindo a escola de instância de seleção prévia, notadamente de classe social, para escolher os mais 'educáveis', e portanto, mais adequados às finalidades do processo produtivo. Da mesma forma, a oferta generalizada de cursos rápidos de qualificação profissional com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador não tem mostrado melhorar as condições de inserção no mundo do trabalho daqueles em situação de risco social, geralmente com precária escolarização e precariamente 'socializados', segundo o modelo urbano tecnologicamente desenvolvido (não me refiro à cultura, por ela ser de classe). (KUENZER, 1998:68).

É necessário, todavia, questionar a legitimidade do discurso de qualificação e elevação da escolarização dos trabalhadores, apregoado pelo mercado, ante as circunstâncias concretas das práticas laborais efetivadas no universo fabril, no atual modelo de produção de capital, considerando ainda as especificidades e diferenças

regionais²⁴. É oportuno enfatizar a noção de que o discurso oficial propaga a necessidade constante de qualificação para os trabalhadores quando a prática revela que cada vez mais estes perdem a centralidade nas atividades laborais, sendo reduzidos a meros suportes da automação.

Ocorre que as novas formas da gestão organizacional que ocorreram, em grande parte, não só pela necessidade de concorrência intercapitalista, como também pela própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, são expressas como uma nova forma de domínio do capital sobre o trabalhador, em que a formação de competências, juntamente com a falácia do desenvolvimento das atividades cognitivas, tornam-se exigências anunciadas pela atual fase do capital. Como anota Arrais Neto (2006: 33) tal aspecto:

Representa exatamente o movimento de subjugar a educação as necessidades atuais do capital, nos termos de suas demandas de reprodução de uma força de trabalho qualificada (entendida como capacitação técnica e submissão política) para uma inserção competente (“desenvolvimento das competências” é a expressão da moda na pedagogia de hoje) e eficaz nos processos produtivos. O mesmo se poderia dizer das mais recentes disposições das políticas de qualificação profissional que retomam a ênfase sobre o ensino profissionalizante apontado como panacéia para o desemprego social crescente.

Assim, aspectos como a globalização da economia e a reestruturação produtiva atual, também chamada de “acumulação flexível”, interferem diretamente no âmbito educativo. A questão expressa, portanto, é a contradição, uma vez que na crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, utilizados a serviço da acumulação do capital, o descompasso que se configura reside ainda no fato de que, ao passo se simplificam as tarefas em virtude da incorporação de ciência e

²⁴ A esse respeito, destacamos o estudo realizado pelo “Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR”, sob a coordenação do Professor Dr. Enéas Arrais Neto, em indústrias do ramo têxtil, metalúrgico e alimentício, situadas na região metropolitana de Fortaleza. As observações e entrevistas realizadas nesse estudo tomaram como foco as “novas” formas de organização do trabalho e os discursos sobre as exigências do mercado, expressos nas falas dos gestores de recursos humanos das referidas empresas, em contraposição às reais circunstâncias de efetivação da prática laboral, realizada pelos trabalhadores. Os resultados dessa investigação evidenciaram, sobretudo, o movimento antagônico entre os discursos hegemônicos das empresas sobre empregabilidade e a realidade objetiva que se apresenta. As observações realizadas evidenciaram que os trabalhadores ainda executam atividades mecânicas, rotineiras, repetitivas, em que eles se resumem, na maioria das vezes, a meros “apêndices da tecnologia”. Em contrapartida, o discurso proferido pelos gestores de recursos humanos reproduz a falácia da necessidade de qualificação e capacitação para o desempenho eficiente destas funções.

tecnologia aos processos produtivos, mais “conhecimento” se exige do trabalhador. Tal fato se evidencia nas exigências de ampliação de sua escolaridade, e da demanda crescente de cursos de capacitação e treinamentos.

3.3 As “Novas” Exigências do Capital na Chamada Sociedade do Conhecimento

Atualmente novos processos de trabalho e novas formas de gerenciamento de pessoas invadem o mundo da produção. Programas como Desenvolvimento Organizacional (D.O), os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), a Qualidade Total (QT), a Reengenharia, 5S, *Kanban*²⁵, dentre outros, foram introduzidos no Brasil com o propósito de envolver todos os níveis hierárquicos da empresa, aplicados dentro de princípios que norteiam e contribuem para melhorar os resultados organizacionais.

A pseudopreocupação com o clima das organizações empresariais e com a qualidade de vida dos funcionários constitui outra falácia do capital, que vislumbra uma espécie de mudança cultural e a implementação de novos valores e crenças nas empresas. O tema da qualidade de vida no trabalho, desde a década de 1970 gradativamente ganha relevância, em face das exigências impostas ao trabalhador nesse novo contexto. Entram em cena também os chamados programas de redução do estresse e técnicas de treinamento, dentre outras estratégias que funcionam como mecanismos de manipulação do trabalhador perante os novos quesitos de qualificação e aprimoramento de habilidades cognitivas.

Cabe destacar o fato de que o discurso de valorização das pessoas é pauta constante em encontros e debates sobre gestão, em que o ser humano aparece como o grande foco das mudanças, evidenciando-se como necessário o desenvolvimento das pessoas em busca da qualidade no processo de produção, como salienta Gurjão (1996). Assim, a chamada gestão da qualidade divulga a necessidade de envolvimento do corpo e da mente de todos os funcionários, pretendendo canalizar a motivação, promover o trabalho em equipe e favorecer o bom relacionamento entre os funcionários.

O atual discurso enfatiza a necessidade de o trabalhador incorporar todo o seu potencial subjetivo, suas motivações, iniciativas e criatividade, como fonte de mais-valia – redução dos custos com capital e constante melhoria da produtividade e da qualidade dos produtos. A partir da década de 1990, houve propagação desses discursos gerenciais, buscando favorecer maior envolvimento do trabalhador com a empresa, para

²⁵ O *kanban* é uma ferramenta utilizada no processo de acumulação flexível como um método de transmissão de informações que impede a superprodução, de forma para atingir o *just-in-time*, ou seja, a produção no tempo certo (OHNO, 1997).

que este incorporasse habilidades necessárias às novas demandas do mundo da produção.

Conforme citado por Moura (2003) e Brito (2005), revela-se nas organizações uma preocupação com o aspecto da subjetividade humana no trabalho, destacando-se uma necessidade das empresas favorecerem o desenvolvimento de potenciais intelectuais, emocionais e espirituais nos trabalhadores, de forma direcionada para os interesses da produção. Assim, a *gestão do conhecimento* constitui, atualmente, elemento relevante dentro das grandes organizações empresariais. Como destacado por Brito (2005), a gestão do conhecimento ou gestão das competências implica focar a gestão da empresa, do trabalho e o processo de educação dos trabalhadores na gestão do conhecimento necessário para a consecução da missão organizacional.

A aprendizagem organizacional refere-se, ainda, à elaboração e organização de conhecimentos e rotinas em torno de sua competência essencial, de forma a permitir a eficácia organizacional pela melhoria da utilização do conhecimento e das habilidades de sua força de trabalho. Esta temática encontra-se intimamente ligada ao conceito de *capital intelectual*, ou seja, o conhecimento que está nas pessoas e que envolve elementos como talento, criatividade, intuição, inteligência, dentre outros fatores. Este conceito influencia diretamente a mudança que caracteriza um novo sistema da gestão nas empresas. Convém lembrar que, como expressa Brito (2005)

(...) a lógica do modelo não é exatamente nova, pois o capital sempre procurou transformar o conhecimento em mercadoria e direcionar a educação profissional em seu benefício. (...) A diferença da forma de compartilhamento natural do conhecimento e as novas formas de compartilhamento do conhecimento, promovidas pelas organizações, são o gerenciamento, manipulação e controle rigoroso do processo de aprendizagem a partir unicamente dos interesses do capital, fato que significa uma mudança sem precedentes na forma de gestão e educação de pessoas para o trabalho nas organizações ao interferir direta e claramente na cultura organizacional (...) (P. 18).

Portanto, é válido dizer que agudização do estado alienante e exacerbação do caráter de explorador dos trabalhadores se expressam como conseqüências da necessidade do capital de ampliar a produtividade do trabalho e a extração de mais-valia. Assim, a necessidade de se investir na gestão do conhecimento faz parte de uma lógica maior de apropriação do saber do trabalhador. Segundo Frigotto (2003), o atendimento às necessidades do mercado implica uma crescente necessidade de formação humana, sob o lema do *aprender a aprender*, na chamada Sociedade do

Conhecimento, de fato exigida por organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional – FMI, BIRD, Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Ainda sobre a utilização do conhecimento pelo capital, Duarte (2003) defende a tese de que a assim chamada “Pedagogia das Competências” é integrante de uma corrente educacional contemporânea chamada por ele de “pedagogias do aprender a aprender”²⁶, lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação e para uma constante adaptação dos indivíduos à sociedade regida pelo capital. Brito (2005) corrobora essa idéia, quando acentua que, dentre os princípios que orientaram as empresas a sobreviverem no mercado, destaca-se o de aprender a aprender; um conhecimento que se tornou um dos principais diferenciais da competitividade.

Dessa forma, as mudanças implementadas pelo capital em seu processo de produção podem ser percebidas como nova forma de domínio do capital sobre o trabalhador, realizando verdadeira reforma intelectual²⁷ e também moral, que visa à constituição de outra cultura do trabalho. Tais estratégias de dominação supõem a socialização de valores políticos, sociais e éticos e a produção de padrões de comportamento compatíveis com as necessidades de mudança na esfera da produção e na reprodução social.

Segundo Antunes (1995),

Se Gramsci fez indicações tão significativas acerca da concepção integral do fordismo, do ‘novo tipo humano’, em consonância com o ‘novo tipo de trabalho e de produção’, o toyotismo por certo aprofundou esta integralidade. O estranhamento próprio do toyotismo é aquele dado pelo ‘envolvimento cooptado’, que possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho. (P. 34).

Parece evidente que as novas formas da gestão organizacional, que se deram, em grande parte, não só pela necessidade de concorrência intercapitalista, como também pela própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, são expressas como nova forma de domínio do capital sobre o trabalhador, em que a

²⁶ Como assinala Brito (2005), observa-se uma apropriação, pelo capital, da teoria desenvolvida por Vigotsky do “aprender a aprender”, que se torna um instrumento da classe dominante para agudizar a exploração do trabalhador.

²⁷ Vale ressaltar que o incremento das atividades cognitivas anunciadas pela atual fase do capital, não significam o desenvolvimento pleno da inteligência em virtude da condição do trabalho e do trabalhador na sociedade regida pela lógica do capital.

formação de competências, juntamente com a falácia do desenvolvimento das atividades cognitivas, se tornam exigências anunciadas pela atual fase do capital.

Nota-se, contudo, o fato de que dadas às condições de estranhamento e subsunção do trabalhador à lógica do capital, os investimentos em qualificação do trabalhador, as novas propostas administrativas e educacionais com foco na gestão do conhecimento e das competências organizacionais e profissionais, ou, ainda, na gestão do conhecimento teórico e prático, não se traduzem no desenvolvimento pleno da inteligência dos indivíduos, mas se desvenda como necessidade de adequação dos sujeitos aos novos ditames da produção.

Importa salientar que as mudanças evidenciadas no mundo do trabalho revelam novas estratégias de subordinação e controle do trabalho, que supõem a socialização de valores políticos, sociais e éticos e a produção de padrões de comportamento compatíveis com as necessidades de mudança na esfera da produção e na reprodução social. Desta feita, as estratégias de apropriação da capacidade de reflexão e criticidade do trabalhador, e as muitas inovações do mundo da produção, compõem um novo cenário e um “novo” perfil de trabalhador, necessários à atual fase de acumulação capitalista.

Nesse sentido, percebe-se que as mutações no mundo do trabalho afetam diretamente a classe trabalhadora, implicando sua subjetividade e forma de ser, repercutindo também na consciência política e ideológica do trabalhador. Dessa forma, é necessário não somente conhecer como também questionar as implicações objetivas e subjetivas do fenômeno da reestruturação produtiva na vida dos trabalhadores, procurando perceber essa nova investida do capital na formação do trabalhador, seja na educação formal ou em outros processos educativos, como capacitações, treinamentos e outras formas de qualificação para o trabalho.

Assim, considerando o atual estágio da sociedade capitalista, torna-se imperativo compreender em que condições e de que forma os trabalhadores exercem o direito à educação. Neste sentido, ao situarmos o momento histórico em que se implementa profunda reestruturação produtiva, na qual se impõem as idéias neoliberais e significativas mudanças em diversos âmbitos da sociedade, notadamente no cenário educativo, faz-se imprescindível aprofundar a reflexão sobre o subjugo da educação ao capital, retomando a questão do dualismo educacional e das contradições e conflitos que a classe trabalhadora vivencia em busca de sua escolarização.

4 A SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO À LÓGICA DO CAPITAL - REPOSIÇÃO OU PERPETUAÇÃO DO DUALISMO EDUCACIONAL?

O trabalho produz coisas boas para os ricos, mas produz escassez para o trabalhador. Produz palácios, mas choupanas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas encaminha uma parte dos trabalhadores para um trabalho cruel e transforma outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e a cretinice para os trabalhadores.
Marx

Nesse capítulo nos propomos refletir sobre a educação destinada à classe trabalhadora na sociedade capitalista e acerca das implicações de um modelo de escola pensado e executado com base em interesses antagônicos aos dos trabalhadores, o que tem impossibilitado o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual desse segmento. Assim, buscamos, refletir, no primeiro momento, sobre o modelo de escolarização destinado aos trabalhadores, a partir de uma abordagem histórica breve, que situa a característica dual assumida pela educação na sociabilidade do capital. Para tanto, no segundo tópico, recorreremos à perspectiva gramsciana de educação como forma de subsidiar a discussão sobre os limites encontrados pelos trabalhadores com relação à escolarização em uma sociedade na qual predominam os interesses dos que detêm o poder econômico e de decisão política.

No terceiro momento, nos propusemos o seguinte objetivo - capturar e explicitar o sentido que o PROJOVEM, como modelo de educação implementado na sociedade contemporânea, assume para os alunos, sujeitos de nossa pesquisa. Para tal intento, recorreremos, pois, a duas categorias de análise que se interpenetram, mas mantêm uma oposição dialética, uma em relação à outra: as categorias do sentido e do significado social tal como assentadas teoricamente pelo psicólogo russo Alexis Leontiev.

Assim, buscando compreender o movimento contraditório da educação na sociedade contemporânea, parece-nos relevante perceber: qual o significado da educação na sociedade contemporânea? Que sentido tem a educação para esses sujeitos? Qual a relação entre vida prática e a educação ora ofertada a esses jovens trabalhadores?

4.1 A Educação na Sociabilidade do Capital: Possibilidades e Limites para a Classe Trabalhadora

Apreender o movimento contraditório da educação na sociedade contemporânea requer percebê-la como relação específica funcional à sociabilidade do capital, destacando a constituição histórica de um modelo de escolarização dual na sociedade capitalista, que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e para a reprodução dos trabalhadores como categoria subordinada a uma classe dominante. Com origem nesta suposição, é oportuno ressaltar as especificidades históricas da sociedade capitalista em sua relação com a escola, e suas conseqüências para a classe trabalhadora, notadamente no que tange ao propagado “direito à educação”.

Portanto, é importante percebermos o paradoxo em que se insere a educação em um quadro social que, ao mesmo tempo em que favorece teoricamente o acesso à educação, não permite a permanência deste segmento na escola formal, uma vez que as condições objetivas das classes menos favorecidas contribuem para cercear esse direito.

Do ponto de vista histórico, é fato que a educação sempre se manifestou como uma propriedade quase exclusiva das classes dominantes. Durante grande parte da história da humanidade, a educação formal, ou seja, a apropriação do legado histórico da humanidade, da produção espiritual, não era acessível às grandes massas. Somente há bem pouco tempo, numa perspectiva histórica de análise, as transformações ocorridas na base de produção material provocaram mudanças sociais e econômicas que se refletiram na educação.

É oportuno lembrar que a escola, tal como hoje a conhecemos, resulta de um desenvolvimento social em relação ao estágio mais primitivo da humanidade, pois, com o desenvolvimento das forças produtivas, com o avanço da técnica e da ciência, e da complexidade das relações sociais, a perpetuação da produção material e espiritual exigirá uma instituição que se encarregue da transmissão, para as novas gerações, de todo o acervo de bens e conhecimentos produzidos pelo gênero humano durante séculos e séculos de história. Já não se poderia mais transmitir espontaneamente todo o legado histórico da humanidade; assim surge a escola. Importa sublinhar, todavia, que, como assinala Ponce (1982:22), o:

(...) conceito de educação, como uma função espontânea da sociedade, mediante a qual as novas gerações se assemelham as mais velhas, era adequado para a comunidade primitiva, mas deixou de sê-lo à medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes.

Não se pode negar o percurso histórico de uma instituição que surge alicerçada em mudanças sociais fundamentadas na produção material, pois o desaparecimento dos interesses comuns aos os membros da comunidade, e a conseqüente substituição por interesses antagônicos implicarão os fins da educação, como uma instituição que refletirá os interesses de uma nova forma de organização social. Assim, é importante pensar a existência de uma escola sempre a serviço da classe dominante e não dos interesses de toda uma coletividade.

Como anota Ponce (1982), a educação institucionalizada pode ser considerada como uma “propriedade praticamente exclusiva das classes dominantes, (...) inicialmente, negada quase que totalmente às classes menos favorecidas”. Sua principal característica, todavia, desde o aparecimento da sociedade dividida em classes, reside numa progressiva popularização da cultura. É oportuno esclarecer, porém, que tipo de educação se destinou, nessa mudança social, à classe trabalhadora, quando se observa que na civilização moderna (séc.XIX), com o desenvolvimento da indústria, se instala um dualismo educacional, destinando o ensino intelectual para as crianças filhas dos senhores das classes dominantes e o técnico para os filhos da classe trabalhadora. Tal fato evidencia uma proposta de emprego da educação formal para a perpetuação das desigualdades sociais, reproduzindo, assim, a divisão de classe.

Evidencia-se, portanto, que, como assinala Frigotto (2000) historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores se efetiva com a finalidade de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Sob este aspecto Ciavatta, corroborando essa idéia (2002), exprime que o modelo de escola tradicional pretendia educar separando, o homem dirigente dos produtores, os que estavam destinados ao conhecimento da natureza, e, da produção, daqueles que executavam as tarefas. Percebe-se, pois, uma intenção em subordinar a função social da educação para responder às demandas do capital e não ao desenvolvimento pleno do potencial intelectual dos indivíduos. Com essa presuposição, torna-se cada vez mais necessário discutirmos sobre a construção histórica de um modelo de educação diferenciada, destinada aos que compõem o segmento dos menos favorecidos.

Nesse sentido, é preciso que se compreenda a constituição histórica das condições de existência da classe trabalhadora, pois à medida em que a classe dominante passa a assegurar a sua hegemonia, isto é feito mediante um projeto ideológico fortemente repassado e absorvido pela classe dominada. É nessa perspectiva que se evidencia a necessidade de se compreender melhor a imbricação entre a

educação e o capitalismo para o desenrolar histórico da humanidade. Como anotou Marx e Engels (1998), a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de forma que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante.

Cabe considerar que a realidade, complexa e caótica, em que se insere a educação na sociedade capitalista contemporânea, tem em sua gênese elementos relevantes que nos ajudam a compreender melhor suas múltiplas faces e contradições. Percebe-se a existência de um modelo de educação que sempre contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais, numa espécie de reposição do dualismo estrutural da sociedade capitalista que reproduz a divisão de classe.

Com efeito, lê-se que historicamente o dualismo educacional sempre esteve presente na escolarização da classe trabalhadora. A civilização moderna é um exemplo disso, quando, com o desenvolvimento da indústria, instala-se a separação entre o ensino intelectual e o técnico. Como explicitado por Gramsci (1978:118), a divisão da escola em clássica e profissional foi um esquema racional que destinou a escola profissional às “classes instrumentais”, e a clássica para as classes dominantes e intelectuais.

Como já abordado, não se pode negar que historicamente os processos educativos refletem as necessidades de preparar as pessoas para o trabalho e para a forma de organização social e política vigente. Enguita (1989) evidencia o fato de que a emergência e a proliferação da indústria exigiram um novo tipo de trabalhador que:

(...) devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. (P. 113).

Conforme abordado pelo referido autor, a passagem do feudalismo para o capitalismo industrial trouxe novas necessidades para a sociedade que emergia, contribuindo para o surgimento da escola para massas. Não obstante, a escola seria o instrumento ideal para disciplinar o trabalhador; não que esta tenha sido criada necessariamente para esta finalidade, mas se poderia utilizá-la também para esse fim.

No Brasil, verifica-se que o acesso ao saber é garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Nº 9394/96,

conforme anteriormente citado, que normatizam a educação brasileira, no entanto, muitos são os obstáculos limitantes da permanência das classes trabalhadoras na educação formal, conforme previsto por lei em face das suas condições objetivas de existência na sociedade. Como anota Arroyo (2004):

(...) os milhares de jovens e adultos que voltam à escola à noite são a expressão mais eloqüente de quão complicado é fazer escolhas entre viver, sobreviver e estudar. Esses jovens-adultos são a expressão dos seus paradoxos na construção do direito à educação. (P. 113).

Nesse sentido, é preciso considerar o momento histórico em que se propaga a falácia do “direito à educação”, conforme previsto em lei (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9394/96) e sua efetivação prática. É preciso considerar os (des)caminhos percorridos pela educação, suas principais mudanças a partir da consolidação da sociedade burguesa e sua promulgação como um direito, principalmente quando destinada à classe trabalhadora.

Como se pode perceber nas diversas mudanças ocorridas nesse âmbito, são expressas toda uma luta de interesses e uma realidade socioeconômica que merece ser enfatizada. Que interesses estão subjacentes ao fenômeno de massificação da educação? O que melhor determina as mudanças que se engendram no âmbito legal da educação no atual momento?

Ao situarmos o momento histórico em que se impõem as idéias neoliberais nos diversos âmbitos da sociedade, notadamente no cenário educativo, com medidas de adequação do ensino ao atendimento das necessidades do mercado e exigências elevação do nível de escolarização, faz-se mister refletir sobre os modelos de políticas públicas de educação implementados, considerando a educação em sua imbricação com o capitalismo.

A imperiosa necessidade propagada pelo mercado de atendimento às demandas de produção se concretiza em esforços para que se implementem na sociedade contemporânea modalidades de educação destinadas a elevar o nível de escolarização das massas trabalhadoras com o objetivo único de atender às “novas” exigências do trabalho. Assim, verifica-se nas diversas modalidades de cursos noturnos destinados a jovens e adultos, com o propósito de apresentar novos números de indivíduos “alfabetizados” ou “escolarizadas”. Portanto, a crescente oferta de cursos para o segmento social que precocemente abandonou a escola é um exemplo da forma

diferenciada de o trabalhador exercer o seu direito à educação. Como acentua Santos (2005:10), a dualidade do ensino,

(...) configurada em uma escola profissionalizante para as classes populares e uma escola propedêutica para a elite volta à cena, trazendo na bagagem um distanciamento maior das possibilidades de educação de qualidade para os filhos de trabalhadores.

Neste sentido, sendo o processo de ensino também uma dimensão do relacionamento sociedade/educação, uma análise da relação da educação com a produção material e ideológica impõe perceber que os problemas da educação brasileira não podem ser analisados separados, ou desconectados do atual modelo de organização econômica de teor capitalista. Neste sentido, mesmo com a promulgação do direito à educação, cabe indagar a garantia de inserção das classes trabalhadoras na educação formal, conforme previsto por lei, quando não se tem direito, nem mesmo, a condições dignas de existência.

É bem verdade, como assinala Marx (1980:08), que a classe trabalhadora vivencia historicamente uma luta entre opressores e oprimidos, dominantes e dominados:

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira ou pela destruição das suas classes em luta.

Nesse sentido, no âmbito de relações sociais com base em um padrão de desenvolvimento capitalista, no qual convivem a acumulação de riqueza e a miséria, pode-se afirmar que os trabalhadores se inserem em um universo marcado pela *subalternidade*²⁸ e pela *alienação*²⁹. Enquanto submetidos a relações sociais de

²⁸ É importante sublinhar que o termo “subalternidade” é utilizado aqui na acepção Gramsciana, que conforme analisa Simionato (1995) diz respeito à ausência de poder de mando, de poder de decisão, de poder de criação e de direção.

²⁹ Cabe destacar que numa perspectiva marxista de análise para sobreviver o homem trava uma relação com a natureza mediada pelo trabalho, todavia entender essa relação intrínseca entre homem e natureza impõe perceber o emaranhado de questões nela imbricadas. Requer perceber essa atividade humana vital em suas contradições, como uma relação antagônica que se constrói em uma dada realidade e em um determinado momento histórico. Assim, sobre o processo de alienação do homem em relação à atividade que realiza para sobreviver, Marx (2004) afirma que: “Já que o trabalho alienado aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo

dominação e à condição de explorados, os trabalhadores enfrentam necessidades históricas e socialmente produzidas que não se limitam à satisfação no campo material, mas se constituem também no âmbito das necessidades espirituais³⁰.

Ainda de acordo com Marx (2004), numa forma de organização social onde predomina a exploração humana por meio do trabalho, ao trabalhador só resta sobreviver com os mínimos necessários à sua existência, apenas para garantir sua mera reprodução como classe:

(...) torna-se evidente que a economia política considera o proletário, ou seja, aquele que vive, sem capital ou renda, apenas do trabalho unilateral, abstrato, como simples trabalhador. Por consequência, pode sugerir a tese de que ele, assim como um cavalo, deve receber somente o que precisa para ser capaz de trabalhar (MARX, 2004:72).

Desse modo, considerando as condições objetivas de existência da classe trabalhadora e de sua histórica “luta” pela sobrevivência em uma sociedade assentada em patamares desiguais, como pensar o desafio do exercício do direito à educação para os trabalhadores, uma vez que estes vivenciam dificuldades diversas, que dentre outros aspectos se expressam inclusive na impossibilidade do desenvolvimento pleno de seu potencial intelectual? Nesse sentido, vislumbramos, na perspectiva gramsciana, a luz para guiar-nos em torno do debate sobre essa temática, uma vez que este teórico propõe uma educação que contemple verdadeiramente o atendimento das necessidades das massas e numa perspectiva de superação da sociedade de classes.

4.2 A Educação das Massas na Perspectiva Gramsciana

Na intenção de ampliar o debate sobre a educação das camadas de trabalhadores consideramos oportuno enveredar em um diálogo com os escritos de Antônio Gramsci (1891 a 1937) - pensador italiano e ativo líder do Partido Comunista da Itália - uma vez que referido teórico propõe uma educação que contemple o atendimento das necessidades das massas, numa possibilidade de superação da sociedade de classes. Portanto, nos reportamos aqui à proposta de educação gramsciana, que propõe a perspectiva unitária de formação do homem e enfatiza a necessidade de se formar

modo o homem a respeito da espécie, transforma a vida genérica em meio a vida individual; depois, muda esta última na sua abstração em objetivo da primeira, portanto, na sua forma abstrata e alienada” (p. 116).

³⁰ Convém esclarecer que a produção espiritual humana aqui é compreendida conforme assinala Marx como a produção de bens não materiais ou culturais (2004), ou como no entender de Saviani (2005:12) “(...) produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”.

sujeitos ‘omnilaterais’, produtores, mas também dirigentes (CIAVATTA, 2002), por acreditarmos ser esta a mais adequada ao atendimento das necessidades da classe trabalhadora.

As reflexões de Gramsci apontam para uma preocupação constante com a formação das classes subalternas, tendo como base a elevação cultural das massas, numa perspectiva revolucionária. Neste sentido, Gramsci considera a possibilidade de ascensão intelectual das classes menos favorecidas, a partir de uma proposta educativa que favoreça ao proletariado também produzir os seus intelectuais, para a consecução de sua hegemonia e, assim, aspirar à direção da sociedade (SIMIONATTO, 1995).

Como ressalta Nosela (2004), os escritos do socialista Antônio Gramsci deixam transparecer a idéia de que este vivenciou um contexto social e político conflituoso, ou seja, um momento histórico de grande efervescência social no qual se confrontavam ideologias burguesas e proletárias. Como membro do Partido Socialista Italiano, a estratégia de Gramsci consistia em “voltar-se ao preparo em profundidade das mentes dos operários” para formar a médio e curto prazo os quadros necessários à tomada de poder por parte do proletariado. (P. 42).

Gramsci atribuía fundamental importância à esfera da cultura na formação de uma nova consciência social e política das classes subalternas e com relação à educação das massas. É oportuno enfatizar, porém, o que ele assinala referido teórico sobre o aspecto da cultura ter sido concebida como “saber enciclopédico”, no qual o homem é compreendido apenas como um recipiente pronto a receber este saber e a classificá-lo e posteriormente responder aos fatos da existência concreta:

Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado. Serve apenas para criar marginais, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade porque acumularam na memória um certo número de dados e de datas que vomitam em cada ocasião, criando assim quase que uma barreira entre elas e as demais pessoas. Serve para criar aquele tipo de intelectualismo balofo e incolor, (...) intelectualismo que gerou toda uma caterva de presunçosos e sabichões, mais deletérios para a vida social do que os micróbios da tuberculose e da sífilis o são para a beleza e a saúde física dos corpos. (GRAMSCI, 2004:57)

No entender de Nosella (2004), sobre o aspecto da formação cultural, Gramsci defende as atividades formativo-culturais para o proletariado em geral, rejeitando a idéia de uma formação cultural abstrata, enciclopédica e burguesa, que disperse a ação das massas.

Tal fato nos conduz a refletir sobre a escola que se apresenta no atual modelo de sociedade, e que se constitui como um *locus* privilegiado da transmissão de conhecimentos científicos, de cultura e de todo um conjunto de valores que contribuem para a formação dos indivíduos. Numa perspectiva gramsciana, no entanto, compreendemos que essa transmissão de conhecimentos não pode estar dissociada da realidade de vida dos sujeitos, notadamente do conhecimento necessário à emancipação humana e superação de uma forma de organização social que subjuga grande parte da humanidade a uma classe que se afirmou historicamente como opressora.

Preocupando-se com esse aspecto, Gramsci defende então a necessidade de haver uma unidade entre escola e vida, um nexo entre instrução e educação, observando que os contrastes entre a realidade de vida e a cultura que recebem as camadas populares contribuem para um distanciamento entre a instrução recebida na escola e sua aplicação à vida prática. Assim destaca:

(...) a consciência da criança não é algo 'individual' (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o 'certo' de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre instrução e educação (1989:131).

Portanto, Gramsci enfatiza a necessidade da fusão entre trabalho e educação, numa perspectiva unitária de formação do homem político e produtor ao mesmo tempo, a partir de um modelo de escola capaz de contribuir para a elevação do potencial intelectual das massas, e que fornecesse uma formação cultural geral, humanística, mas que também pudesse atender a função produtiva na sociedade moderna. Tal proposta era contrária aos princípios da escola dual de Giovane Gentile (1875 – 1944) – filósofo e político italiano que, como ministro da Educação, de 1922 a 1924, realizou uma reforma geral do ensino na Itália para o governo fascista³¹. Gramsci propõe a criação de:

(...) uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo

³¹ A esse respeito ver Portela (2003). Segundo esse autor a proposta de Gentile de reforma geral do ensino da Itália, visava impedir às classes subalternas o acesso à cultura, sendo portanto, uma reforma totalmente antidemocrática, que reservava apenas ao homem das classes superiores o desenvolvimento do espírito.

de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1989:118).

Podemos garantir que o legado teórico de Gramsci se apresenta como instrumento que permite elaborar um projeto revolucionário a partir da educação e da cultura. Como assinala Simionato (1995), a preocupação de Gramsci à cultura está relacionada com a luta pela emancipação política do proletariado e às condições de subalternidade intelectual às quais são submetidas às classes trabalhadoras. Para ele a cultura é um instrumento de emancipação política da classe operária, uma vez que, a partir dela, se criam possibilidades de tomada de consciência pelos sujeitos sociais. Nesta perspectiva, a cultura apresenta-se como condição necessária ao processo revolucionário, sendo capaz de instaurar uma nova ordem para a liberdade e a democracia.

Dessa forma, diante de um modelo de escolarização que contribui para perpetuação das desigualdades de classe, é preciso considerar a realidade social e histórica em que se produzem a educação das camadas pobres e o deficit cultural destes, quando verificamos que, para muitos dos alunos da escola pública, o Ensino Fundamental constitui, a única experiência escolar e, que provavelmente, estes alunos, antes de estarem na escola, não vivenciaram situações favoráveis de estimulação em leitura, não conviveram, em ambientes letrados intencionalmente preparados para essa aquisição. Esses sujeitos, ao contrário dos filhos das classes abastadas convivem em um contexto desfavorável ao aprendizado e ao desenvolvimento de seu potencial intelectual. Sobre isso, acentua Gramsci (1989):

Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma integração da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o conhecimento da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios possuídos pela média da população escolar dos seis aos doze anos. (Pgs. 122 e 123).

É fato que aspectos como a formação política e a militância de Gramsci, aliados ao conflituoso momento histórico por este vivenciado, concorreram significativamente para a riqueza de suas contribuições teóricas. Assim, percebemos também que a consolidação histórica da divisão fundamental que se expressava entre a escola clássica

e profissional, em que a primeira se destinava às classes dominantes, fomentaram nesse intelectual uma preocupação com o aspecto dual da educação naquele momento histórico. Essa questão foi assinalada por Gramsci (1989:118) como um esquema racional em que “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”.

Neste sentido pensar sobre os contrastes entre a realidade de vida e a cultura que recebe a classe trabalhadora contribui para percebermos o distanciamento evidenciado entre a instrução que recebem na escola e sua aplicação à vida prática, diante das dificuldades sociais e econômicas enfrentadas por estes. Assim, percebemos que os jovens e adultos que freqüentam à escola à noite são a expressão dos obstáculos enfrentados por estes na construção do direito à educação.

Neste sentido, a proposta gramsciana de “escola unitária” incorpora, assim, aspectos políticos e econômicos a fim, de que a escola atenda a sua função:

(...) a escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca a manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1989:121).

Nessa perspectiva, pensar sobre a educação destinada à classe trabalhadora na atual sociedade requer transcender ao aparente, buscando a essência da realidade na qual se alicerçam e se reproduzem as diferenças sociais. Questionar o baixo rendimento escolar das escolas públicas (conforme evidenciado pelo SAEB, por exemplo) comparados ao de outras escolas destinadas aos segmentos mais abastados da sociedade, exige perceber não somente os entraves pedagógicos que agravam os problemas de escolarização de grande parte das crianças dos estratos sociais menos favorecidos. O desafio expresso é o de refletir sobre a escola, na forma como foi pensada e secularizada, e a respeito da impossibilidades de esta atender adequadamente aos segmentos mais pobres da sociedade. Como anota Gramsci:

A humanidade necessita de um outro banho de sangue para cancelar muitas destas injustiças: e, quando isso ocorrer, que os dominantes não se arrependam por terem deixado as massas no estado de ignorância e de ferocidade em que se encontram agora! (2004:46)

Nesse sentido, é oportuno aprofundar o debate sobre essa temática, numa outra perspectiva de educação contrária a proposta de educação burguesa, uma vez que se percebe que no atual modelo de sociabilidade, tal proposta de educação não se propõe a contribuir para o desenvolvimento pleno dos sujeitos e muito menos a superação da sociedade de classes. Assim, é importante notar que o modelo de escola que se apresenta como restrito ao atendimento das demandas do capital, não se propõe a favorecer uma elevação da consciência dos sujeitos, de forma a contribuir para uma percepção mais crítica da realidade.

Desta feita, considerando as condições em que se efetivam as experiências de acesso ao saber e a produção espiritual humanas, em uma sociedade de relações fetichizadas, achamos necessário perceber, a partir das falas dos sujeitos investigados, como estes compreendem esse momento de constituição do humano, em um modelo de sociedade antagônico. Qual o significado que a educação, como um âmbito importante da atuação e interação humana, assume diante de um crescente processo de “coisificação” humana? Qual o sentido da educação na sociabilidade do capital?

4.3 O Sentido e o Significado da Educação na Sociedade Contemporânea

Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito de conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, “hospedeiro” do outro.

Paulo Freire, 1987

A luz da teoria marxista, podemos afirmar que o homem é a própria atividade criadora, é práxis social. Se o fundamento ontológico do ser social é o trabalho, porém, como imaginar esse indivíduo sem poder realizar essa atividade central que lhe permite produzir a existência? Que sentido assume a vida humana na sociedade do trabalho abstrato e do desemprego? Nesse modelo de sociedade, os indivíduos parecem desorientados e sem rumo. A vida parece perder o sentido e o significado!

Desta feita, considerando o primado ontológico do trabalho como elemento fundante da sociabilidade humana, como compreender o sentido e/ou o significado da educação, no contexto atual, e no presente modo de organização social, quando nos defrontamos com a realidade na qual, além das condições de estranhamento, há uma

grande massa de trabalhadores impossibilitados de vender a sua força de trabalho para sobreviver?

Compreender significado e sentido torna-se oportuno para este estudo uma vez que se percebe a relevância da educação na constituição social e histórica do homem e, notadamente, na sociedade contemporânea, quando esta se expressa como mecanismo que, no lugar de contribuir para a emancipação humana é utilizado como instrumento que subsidia a perpetuação dos antagonismos sociais. Outrossim, evidenciamos ainda a clara intenção de utilizar a educação como via possível de inserção no mercado de trabalho. Particularmente, elegemos a educação como uma das categorias privilegiadas para essa investigação pela vinculação entre trabalho e educação, que se entrelaçam no tecer da vida, na constituição do humano, como algo ontologicamente inseparável.

4.3.1 Alguns Pressupostos Teóricos

O trabalho é a atividade vital mediante a qual o homem se apropria da natureza para transformá-la e para satisfazer as suas necessidades materiais e espirituais, ou ainda, eterna fonte de existência humana. É por meio do trabalho que o homem se constrói como ser social e histórico, portanto, tal atividade se constitui como mediadora da condição humana. Desta feita, o trabalho, na acepção marxista, é apreendido como a categoria fundante da sociabilidade humana, atividade que por excelência permite ao homem estabelecer uma relação com a natureza e com os outros homens.

A luz do materialismo histórico podemos afirmar que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, capaz de constituir o ser humano, pois, à medida que transforma a natureza pelo trabalho, o homem também transforma a si mesmo. O trabalho, em sua dimensão concreta, se constitui, então, como fonte originária de realização do ser social (MARX, 1988). O longo trajeto realizado pela humanidade em seu processo de *ominização*, de desenvolvimento do potencial humano, porém, a partir das constantes modificações decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas e do aparecimento da divisão social do trabalho, desaguaram numa complexidade das relações sociais e em estranhamento e desrealização do homem mediante o trabalho. O trabalho assume então o caráter de trabalho abstrato, desrealizador e desumanizador.

Para compreendermos melhor essa outra dimensão do trabalho humano (abstrata), ou seja, essa inversão em que o trabalho em vez de realizar, desrealiza o trabalhador, é oportuno esclarecer que tal fato ocorreu por meio de longo processo histórico. Assim, é importante notar que, ontologicamente, o trabalho assume um

caráter humanizador, mas, com o desenvolvimento e complexidade das relações sociais, este assume uma dimensão “negativa” (a condição de trabalho abstrato), passando a ser estranhado e alienado. Nesse sentido, o caráter, assumido pelo trabalho, de exploração e expropriação, impede os trabalhadores de se reconhecerem no produto de seu trabalho, criando uma espécie de estranhamento entre o criador e sua obra. Conforme explicita Marx (2002):

(...) o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fato de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. (P.114).

O caráter de estranhamento assumido pelo trabalho impede que os trabalhadores se reconheçam no produto de seu trabalho. Esse caráter enigmático do produto do trabalho provém da forma de mercadoria que este assume, à medida que determinada relação social entre os próprios homens assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Assim, a discussão marxista do fetiche da mercadoria demonstra que, nas sociedades capitalistas, a produção de mercadorias assume o caráter de uma relação social, que aparece aos olhos dos produtores como uma relação entre coisas, trocadas umas pelas outras e não como uma relação social entre produtores.

Certamente podemos afirmar que, ao contrário do que ocorre em relação ao trabalho animal, o trabalho humano é o elemento determinante para a constituição do pensamento e da consciência humana, uma vez que toda objetivação é necessariamente uma exteriorização da subjetividade do indivíduo; uma atividade orientada pelo caráter teleológico, uma vez que o resultado do trabalho já existe idealizado na imaginação do trabalhador, antes mesmo de ser realizado. Assim, ensina Marx (1988) que

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (P. 202).

Assim, na exteriorização humana (Entausserung) o homem cria novas possibilidades, e cria, assim, necessariamente, novas necessidades; ou seja, quando o indivíduo se transforma, produz conhecimentos e habilidades. Ele cria uma história, produzindo incessantemente o novo. Deparamo-nos, então, com o momento de

produção das idéias, valores, conceitos, conhecimentos, habilidades e competências que permeiam a produção da vida material.

É nesse momento que se percebe a vinculação entre objetividade (exteriorização) e subjetividade, que se entrelaçam no tecer da vida, na formação do humano, como algo ontologicamente inseparável. Nesse processo ativo e constante de produção da vida e de reprodução social, o gênero humano se perpetua, por meio do engajamento social. Desta feita, o desenvolvimento das capacidades humanas ou dos indivíduos impulsiona o desenvolvimento da sociedade.

Assim, o desenvolvimento da sociabilidade humana ocorre por meio do trabalho, e a decorrência disto é a complexidade das relações sociais. Numa perspectiva histórica de análise da produção e reprodução da existência humana, se reconhece que a *reprodução social* sucede por meio do trabalho como atividade mediadora da relação homem/natureza e das relações dos homens com os próprios homens. Com efeito, evidenciamos que com o desenvolvimento humano e social as relações entre os homens vão se fazendo complexas, favorecidas pelas transformações da base de produção material da existência.

Portanto, antes de qualquer coisa, se evidencia a primazia da satisfação das necessidades prementes dos indivíduos, como necessidades fundamentais. Tal fato ocorre sempre, contudo, quando na condição humana, mediado pela razão, no momento em que o homem antecipa na mente seu ato, no que Marx denomina de *por teleológico*. No passo que o homem se reproduz como gênero, porém, produz o mundo material e espiritual (produção do novo e reprodução deste), isso não ocorre desvinculado do ato reflexivo, como capacidade inerentemente humana.

Desta feita, a busca pela compreensão do desenvolvimento humano a partir da base de produção material da realidade não conduz a outro caminho senão ao de reconhecer o homem como um ser de relações, ou seja, reconhecê-lo como um ser social e histórico (MARX, 2002). Para Kosik (2002) o caráter social do homem consiste antes de tudo quando ele demonstra a realidade em uma *atividade objetiva* e demonstra assim a sua realidade, na criação de si mesmo como ser histórico e social, o homem produz: os bens materiais (mundo materialmente sensível), as relações e as instituições sociais, ou seja, o complexo das condições sociais, e sobre isso as idéias, concepções, emoções, qualidades e sentidos humanos correspondentes.

Com efeito, compreender o homem como um ser social e histórico que constrói as bases (materiais e espirituais) que alicerçam a perpetuação de sua existência requer

pensar sobre o fundamento material dessa existência e sobre a relação desta com os sentidos e a significação atribuída à vida e aos demais relevantes momentos de interação humana, notadamente em uma sociedade onde predominam relações fetichizadas.

A divisão no seio da produção social entre os que produzem e os que dirigem e administram o processo econômico é expressa nas modalidades de exercício do poder. No campo da Política, por exemplo, aquela estrutura econômica aparece sob a forma de clivagens entre forças que dominam e forças que são dominadas. Para que isto aconteça, é necessário que a ideologia legitimadora desse *status quo* seja tornada *communis opinio*, praticamente aceita e reproduzida — em algum grau — por todas as classes em contenda. As idéias que dominam uma época são as da classe que domina economicamente.

Como isto interfere na educação? Para efeito do que nos interessa aqui, realçaremos duas novas mediações pelas quais a educação reproduz os imperativos das divisões de classes. Já nos referimos à divisão na produção e fruição da riqueza espiritual, o que implica um dualismo educacional que acompanha a evolução do capitalismo. Agora é importante frisar que o antagonismo de classes implicou avanços mais ou menos acentuados da escolarização dos trabalhadores em consonância com as demandas do processo produtivo e da forma como se teceram as relações sociais em cada caso particular. Há um consenso em torno da tese segundo a qual a indústria moderna pôs a necessidade de que os trabalhadores dominassem determinados conhecimentos e saberes apropriados no ambiente escolar para que pudessem se inserir na nova base tecnológica. Por outro lado, a escola — juntamente com outras instituições — ganhou função importante na formação da conduta exigida pelas novas formas de domínio político e pela maneira de vida urbano-industrial. Impregnou-se um senso comum em torno da função da escola das massas trabalhadoras que se deve voltar para a “formação do trabalhador e do cidadão”. Isto aparece muito fortemente nas finalidades que norteiam as políticas de educação do contexto atual e é reproduzido nas falas dos sujeitos investigados.

4.3.2 O “Sentido” e o “Significado” da Educação sob a Óptica dos Alunos do Projovem

Sobre sentido e significado...! Poderíamos dizer, com base em Leontiev (1978), que estes dois termos, dialeticamente falando, estão imbricados. Sentido e significado se inter-relacionam em um movimento dinâmico no qual um se afirma a partir da

existência do outro. O sentido que atribuímos às nossas vidas depende, em grande parte, e não somente, do significado que esta assume em determinado momento da existência humana. O significado, por sua vez, é uma elaboração histórica, trabalhada pelos sujeitos a partir de uma dada realidade material, como um reflexo consciente desse real concreto.

Nessa perspectiva, a leitura que faremos da compreensão do sentido e do significado da educação para os alunos do Projovem ocorre com a percepção de que o significado que esta assume na sociedade atual se constitui como uma formulação social, repleta de sentido e significado, ou, ainda, vazia de sentido para alguns e preche de significado para outros. Um exemplo disso revela-se na fala de um de nossos entrevistados, quando exprime sobre o que a educação significa para sua vida:

Educação pra mim significa a porta para um emprego, que hoje preciso,(...) educação física e mental que a gente tem que ter, e acho que a educação cai bem pra tudo, pra você ser dona de casa, pra conviver com outras pessoas (...). (Aluna do Projovem).

Com efeito, do ponto de vista imediato, da vida particular de cada aluno, o programa pode ser apropriado subjetivamente como uma “chance na vida”, haja vista que estes sujeitos vivem em condições sociais degradantes e lhes foi negado sistematicamente o acesso à educação. Por outro lado, tomando-se a dinâmica das políticas educacionais compreendemos que o Programa se insere numa lógica que mitiga as contradições e problemas estruturais, não respondendo aos imperativos de fornecimento de educação na qualidade e na quantidade necessária para os trabalhadores. O sentido subjetivo e o significado social do Programa podem estar em flagrante desarmonia e oposição.

Assim, diante de tal afirmação, importa perceber o papel que a educação assume tanto no plano ideológico (com a emergência de uma espécie de senso comum da educação para o emprego), quanto na perspectiva de formação dos indivíduos. Portanto, qual o sentido e significado da educação em uma sociedade reificada? Nessa direção, destaca-se a importância de se perceber as condições materiais em que se produzem significado e sentido, uma vez que, atribuir significado à vida humana, por assim dizer, é uma tarefa social e histórica construída no plano coletivo, na dinâmica das relações sociais, e nunca fora delas. O sentido, por sua vez, é atribuído individualmente e em consonância com as determinações do real. Assim, sentido e significado se entrelaçam

no cotidiano humano, e é na tessitura do social que estes se desvelam para o homem, não em um processo *a priori*. Como assinala Kosik (2002:13):

(...) a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. (...) Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.”

Notadamente, em um modelo burguês de sociedade, onde vige o modo de produção capitalista, é preciso esforço teórico para desvelar a essência dessa realidade antagônica e contraditória em que se constrói a vida humana. O desafio então é o de buscar compreender o significado que a educação assume na sociedade contemporânea, como algo formado de modo coletivo, na trama das relações sociais e fortemente imbricada com as condições materiais de produção da existência dos indivíduos; e, conseqüentemente, compreender os indivíduos em suas práticas e representações individuais e coletivas, considerando-os como sujeitos inseridos na trama de relações sociais complexas, contraditórias e antagônicas que se concretizam em uma dada realidade, pois, como anota um dos alunos do Programa,

Um dos motivos [pelo qual procurei o Projovem] assim como todos foi a bolsa de R\$ 100,00. Mas como a colega falou o principal motivo foi a pressão da minha família, meus pais, meus irmãos e da família que eu obtive depois que eu casei, pra poder sustentar a minha família e pra poder dar um sustento digno a minha esposa e minha família eu tinha que ter um grau de estudo melhor, pra ter um emprego melhor, para poder dar uma vida digna pra minha esposa e pra mim também então eu procurei o projovem pra poder terminar os estudos e graças a Deus eu consegui.(Aluno do Projovem).

Percebemos que a classe trabalhadora parece não conseguir perceber a educação como algo mais amplo, aprisionando e restringindo o significado desta a uma ação meramente mercadológica, ou apenas com sentido de perpetuá-los na condição de trabalhadores explorados e estranhados. Neste sentido, considerando a classe trabalhadora em sua condição histórica de subordinação a uma classe hegemônica, convém destacar as condições materiais em que se fundamentam a formação da consciência de classe e a aceitação da subordinação a que esta sempre foi submetida na sociedade.

Eu conheço uma professora que disse que votou no Alckim porque o nosso presidente está dando dinheiro pra vagabundo estudar... eu tenho uma amiga que está pagando o aluguel com a bolsa do Projovem e me disse que quando terminar o programa ela não sabe o que vai fazer. Isso é ser vagabundo? O bolsa escola, o bolsa família, o vale gás, tudo isso, juntando com os cem reais é uma ótima ajuda pra quem não tem nada (...) e eu não trabalhar é uma opção minha? (Aluna do Projovem).

Perceber, porém, as condições atuais em que se engendra a formação da consciência humana requer notar que, ao mesmo tempo em que a humanidade produz, como nunca antes na história, uma grande quantidade de riquezas e bens materiais, uma enorme parcela humana apenas sobrevive em condições miseráveis. Na esteira de Marx e Engels, escreve Leontiev (1978:76) que o trabalho criou o homem, e acrescenta: “ele criou também a consciência do homem”. De tal pressuposto, indagamos: que tipo de consciência então está se produzindo a partir das mudanças que se processam na base material da existência dos indivíduos, em uma sociedade reificada? Que representação de educação se afirma em uma sociedade assentada em patamares capitalistas?

O conteúdo foi interessante porque são coisas novas que eu aprendi e que eu nunca tinha visto, os professores estão de parabéns porque ensinam muito bem...eu tenho uma dificuldade muito grande em aprender matemática mas nesse período que eu estudei com os dois professores de matemática ficou mais fácil o entendimento. Quanto à qualificação profissional é pouco tempo para aprender tanta coisa, mas eu acredito que já serve... eu escolhi metal mecânica, até agora foi só a visita e uma aula teórica eles falaram sobre a segurança... (Aluno do Projovem).

É oportuno lembrar que o sentido que se constrói na vida não pode estar desconectado da realidade em que nos assentamos, pois é a partir desse real que pensamos, refletindo conscientemente o mundo em que vivemos. Portanto, se a produção da linguagem, assim como a da consciência e do pensamento, está diretamente imbricada em sua origem, à atividade produtiva, “à comunicação material dos homens”, (p.93) em uma forma de organização social que privilegia o acúmulo de capital, baseada na exploração crescente do homem pelo próprio homem, qual o significado da existência humana?

Nesse contexto, destacamos aqui a realidade da classe trabalhadora historicamente destituída do acesso ao saber e atualmente minimamente reservada ao “direito” de frequentar a escola formal. Qual o significado da educação no contexto atual? Que sentido este processo educativo assume na vida de trabalhadores desinformados e prisioneiros de uma cultura massificada e alienante numa realidade

contraditória? Sobre essa pergunta quando indagado sobre como estava sendo a experiência de voltar a estudar, um aluno respondeu:

É como se eu tivesse voltado à vida, como se eu tivesse ressuscitado. Tivesse recebido um choque de alerta e apesar de todas as dificuldades do projoovem foi algo que me despertou pra vida. (aluno do Projoovem).

Como anota Kosik (2002:68):

O homem tem sempre uma certa compreensão da realidade, anterior a qualquer enunciação explicativa. Sobre este estágio de compreensão pré-teórica, como estrato elementar da consciência, se apóia a 'possibilidade' de cultura e de instrução, mediante a qual o homem passa da compreensão preliminar ao conhecimento conceitual da realidade.

Vivenciamos, portanto, relações de desigualdade e injustiças, em uma sociedade do trabalho estranhado na qual se efetivam a divisão social de classes e a dicotomização entre o saber e o fazer, numa supervalorização do saber científico legitimado socialmente. Nestas condições em que o produto, o processo e as forças genéricas desencadeadas pelo trabalho se tornam estranhos e hostis aos produtores, o trabalho é subsumido pela alienação. O trabalho é experimentado, agora, como um sofrimento, mas um sofrimento necessário porque os trabalhadores não têm outra forma de sobrevivência senão vendendo sua capacidade de trabalhar no mercado. Deriva desta situação o fato de que o trabalho foi reduzido a um meio de vida. O sentido do trabalho alienado reveste para cada indivíduo como sofrível e é exterior a ele. Admite-se o trabalho apenas como meio de ganhar a vida num sistema social onde a perda do emprego pode representar o prejuízo da própria vida.

No sistema da alienação, as atividades essenciais dos trabalhadores se fazem em função do trabalho — que é o meio pelo qual alferem as condições de existência. A própria educação assume sentido apenas quando relacionada à garantia de trabalho, diga-se, de emprego, na sociedade regida pelo capital. Por conseqüência, a educação também deixa de ter sentido em si mesma — como função vital da sociedade e mediação fundamental na formação humana — adquirindo-o apenas como meio que garanta aos indivíduos inserirem-se no escopo do trabalho assalariado e, desta forma, garantirem seus meios de vida.

(...) sem trabalho a gente não vive, por isso é muito importante. Mas pra isso a gente tem que ter o estudo, ter conhecimento pra gente ter um trabalho melhor. Pro futuro eu espero ter um bom emprego, ter a minha família, terminar esse curso e fazer faculdade (...). (aluno do Projovem).

Ora, se o *devoir* da construção social e histórica do homem ocorreu por meio do trabalho, e, sob o modo de produção capitalista, o trabalhador, desprovido dos meios de produção e de trabalho, depende unicamente das formas de assalariamento para prover sua subsistência, essa realidade da sociabilidade do capital é expressa como característica marcante da vida desses sujeitos:

Não estava estudando... parei [de estudar] por causa do trabalho, tava muito puxado pra mim e acabei parando no meio do ano e fiquei um ano parado. Minha mãe sempre me dava conselho pra eu não parar de estudar. (Aluno do Projovem)

É preciso ainda notar que a divisão social do trabalho implica uma clivagem fundamental: entre os que gozam dos benefícios na repartição do trabalho e do produto social e os que se apropriam do suficiente para reproduzir-se ao longo da história como trabalhadores. Em outras palavras, a divisão em classes sociais, cujo esteio é a própria divisão social do trabalho, determina, com força de lei, a posição dos indivíduos na esfera da produção e apropriação da riqueza. Esta clivagem se faz presente em outro quadrante da práxis social, na produção e apropriação dos elementos que constituem a riqueza espiritual. Assim, a sociabilidade burguesa, arrimada no antagonismo estrutural entre as classes fundamentais, põe e repõe constantemente esta clivagem basilar na esfera da educação, condicionando o acesso dos trabalhadores aos benefícios do sistema escolar. Esta lei recai, também, sobre a qualidade da educação destinada às camadas trabalhadoras, rebaixando-a sempre a níveis inferiores àquilo que é socialmente possível.

Portanto, compreender o sentido e o significado da educação na sociedade contemporânea passa necessariamente por uma compreensão da articulação trabalho – educação no contexto sócio-educacional contemporâneo, ou seja, sobre o significado e sentido que a educação assume para a sociedade, conseqüentemente, para a classe trabalhadora. Se o reflexo consciente da realidade é determinado e, ao mesmo tempo, determina a realidade e a forma como os indivíduos se manifestam no mundo, atribuímos aqui significativa relevância a esse momento “ativo” da reprodução social - a educação. Nomeadamente, quando a lógica brutal e destrutiva do capital conduz a humanidade a um estágio de negação do humano, num processo de afirmação do TER

em detrimento do SER, e quando o longo caminho trilhado no processo de humanização parece assumir sentido contrário, numa espécie de “involução” social e humana, se faz cada vez mais necessário retomar a discussão sobre sentido e significado!

Educação... significa tudo pra mim, porquê através dela eu posso ter um emprego melhor(...). (Aluno do Projovem).

Feitas estas considerações, no capítulo que se segue revelamos a realidade prática em que se efetivam os processos de escolarização dos trabalhadores na sociedade atual, mostrando alguns detalhes da proposta que ora se efetiva e que apresenta características específicas de um modelo de educação pensado e destinado a jovens pertencentes à classe trabalhadora.

Desta feita, investiremos em uma explanação da proposta do projovem, procurando, sempre que possível, articular fatos ocorridos às falas dos sujeitos envolvidos nessa proposta, a partir do relato de situações e de uma análise crítica. Relacionamos, assim, aos aspectos trazidos pela proposta por meio do que dizem os documentos, as leis e a prática pedagógica, a opinião dos alunos e os acontecimentos concretos que desnudam a realidade complexa e contraditória em que se insere o projovem.

5 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: EDUCAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA - PROJÓVEM: O QUE É E A QUE SE PROPÕE?

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, olhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde o método repressivo da burocratização estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam.

Paulo Freire, 1987

O presente capítulo apresenta o PROJÓVEM de maneira mais detalhada, trazendo seus aspectos legais, como decretos, leis e documentos que o regulamentam, explicitando ainda as características do seu público-alvo. Assim, faz um breve reconhecimento das condições em que se realiza essa proposta, considerando a estrutura física em que a prática pedagógica se efetiva, a forma de contratação dos professores, a parceria do Governo Federal com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, em suma, analisa as condições de aprendizagem oferecidas por esse processo, dentre outros aspectos importantes.

Vale salientar que recorreremos às falas dos alunos como forma de considerar a importância dos sujeitos nesse processo, mesmo reconhecendo que suas opiniões, na maioria dos casos, reproduzem a circunstância de submissão a que estão submetidos. Os dados indicam que a maioria dos alunos percebe o Projóvem como grande oportunidade na vida, sem se dar conta de que vivenciam um processo diferenciado de escolarização, de baixa qualidade e que, muito provavelmente, não contribuirá em nada para amenizar, tão pouco transformar suas condições de existência.

5.1 Considerações sobre o PROJÓVEM

No quadro de agravamento dos problemas sociais e de crise estrutural de desemprego, destaca-se, no centro do debate contemporâneo, a temática da educação, que toma parte nas propostas e nos interesses de organismos nacionais, internacionais e de toda a sociedade civil brasileira. Nessa perspectiva, o discurso contemporâneo elege a educação como campo fértil para a consolidação do projeto hegemônico da sociedade capitalista e instrumento de manutenção da ordem.

Evidenciamos o fato de que as ações da política educacional, tanto na esfera pública como privada, se propõem a atender às exigências da lógica de uma sociedade

burguesa e ao propósito de adequar a população às exigências do mercado de trabalho atual, como exemplificado em capítulos anteriores. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM, como proposta de política pública que pretende a inclusão de jovens pela via da educação, se coaduna com os discursos que tomam a educação como uma proposta *salvacionista*, ou seja, potencialmente redentora dos problemas sociais.

Assim também é a idéia de educação expressa no documento do Banco Mundial (Relatório N° 22116- BR) que dirige para o Brasil as Estratégias de Assistência ao País (EAP) para a redução da pobreza,

Nos últimos anos, o Governo deu maior ênfase ao aperfeiçoamento da educação e à implementação de grandes reformas no setor. Em decorrência disso, a educação pública no Brasil atingiu níveis importantes. Há vinte anos, muitos dos indicadores de educação brasileiros eram muito piores do que se poderia esperar para o nível de renda média do país. O alto impacto positivo das mais recentes reformas sobre os indicadores de educação de curto prazo, como as taxas de matrícula e os resultados escolares já são visíveis. Alguns desses indicadores não somente foram aperfeiçoados contínua e substancialmente, mas também se aproximaram ou ultrapassaram a estimativa relativa ao nível de renda média do país. Eles representam uma contribuição decisiva para a redução da pobreza com as defasagens inerentes à reforma do setor educacional. (P. 10).

A implementação do programa em estudo revela, particularmente, um momento político privilegiado para a análise da relação entre educação e alguns aspectos políticos e econômicos de caráter neoliberal. Acerca desse aspecto, destacamos ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN N° 9394/96, que em seu artigo 35, incisos II e IV, enfatiza a finalidade da educação na sua função de “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Ainda nessa perspectiva, versa também sobre a necessidade de desenvolver no educando “a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

É justamente em meio a esse contexto que emerge o Projovem como parte da Política Nacional da Juventude do Governo Federal e que pretende a reinserção de jovens na educação formal. O mencionado programa é coordenado em âmbito nacional pela Secretaria Geral da Presidência da República, em parceria com o

Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Assim, nos deparamos com essa proposta implementada atualmente em nossa sociedade, instituída pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, ainda no primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. A orientação dessa proposta define em seus objetivos a valorização da educação básica para formar trabalhadores, conforme ilustrado no trecho extraído da referida Lei:

Fica instituído, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. (Art. 1º).

Os documentos que apresentam o Programa enfatizam ainda a perspectiva da “cooperação interdisciplinar” a partir da integração entre a Educação Básica (Ensino Fundamental), a Qualificação Profissional Inicial para o Trabalho e a Ação Comunitária. A proposta destaca textualmente a intenção de promover o “desenvolvimento integral” do jovem, sendo contemplados no Programa aspectos voltados para a formação humana e o desenvolvimento de um plano de ação comunitária, com a participação dos jovens, propondo-se ao favorecimento do protagonismo juvenil, do desenvolvimento das habilidades e valores de solidariedade e cooperação para a inserção no mundo do trabalho e intervenção na realidade local.

Um aspecto relevante nesse projeto é que o diferencia do modelo da rede formal pública de ensino, é o fato de conceder auxílio financeiro aos seus beneficiários. Assim, conforme previsto na Lei que regulamenta o Programa, os jovens devidamente matriculados são contemplados com uma bolsa no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, durante os doze meses de duração do Programa, enquanto o aluno estiver freqüentando o curso.

As condições definidas para o recebimento do auxílio financeiro são: comparecer a pelo menos 75% das atividades presenciais (aulas e outras atividades solicitadas pelos professores), realizar todos os trabalhos solicitados pelos professores, bem como as avaliações finais de cada unidade formativa de estudo (grade curricular dos conteúdos programáticos). Sobre esse ponto diz um aluno do Projovem:

[a bolsa] foi um incentivo...a maioria dos alunos veio só pela bolsa. Ela foi um grande incentivo pra todo mundo voltar pra sala de aula. Tem gente que gasta a bolsa só de [passagem de] ônibus. (Aluno).

Assim, aliado ao recebimento do recurso financeiro, outro ponto que se destacou como uma espécie de atrativo para a procura dos jovens ao Programa e que é ressaltado nos documentos do Governo Federal como principal característica desse projeto, é a sua organização curricular, que contempla a integração de três dimensões: escolarização referente ao Ensino Fundamental, Qualificação Inicial para o Trabalho e Ação Comunitária. Tal fato pode ser comprovado quando indagamos a um dos alunos sobre o que mais lhe chamou a atenção na proposta do Projovem e este respondeu:

O fato de ser em um ano, os cursos de qualificação e também a bolsa. (Aluno).

Esse parece ser outro grande atrativo do Programa, na opinião de alguns alunos, pois se observa que muitos deles se interessaram pela formação aligeirada ofertada pelo Projovem (quatro anos em um). Cabe destacar que esse aspecto é uma questão de fundamental importância, pois, numa análise mais detida, vemos que a problemática da duração do Programa constitui característica peculiar aos modelos de educação ofertados aos trabalhadores, assim como as de outros cursos para jovens e adultos que acontecem em caráter aligeirado e que deixam muito a desejar com relação aos conteúdos estudados. Tal fato reflete, assim, um modelo de escolarização que contribui minimamente com o processo ensino/aprendizagem, e destacado por um outro jovem, que expressou a sua decepção no que concerne aos conteúdos estudados:

Bom com relação aos conteúdos estudados vai ser assim uma concordância mútua de todos os alunos por que o conteúdo foi muito fraco. Assim eu entrei com uma expectativa de ser algo sei lá que eu fosse recuperar o tempo que eu perdi, mas como a colega disse, foi o básico, do básico do básico. É algo muito resumido e se não fossem os professores trazendo algo a mais e o interesse da gente de pesquisar de procurar em outros livros vai ser muito difícil de tentar um 2º grau e terminar os estudos vai ter que sofrer um bocado. (Aluno do Projovem).

A proposta enfatiza ainda haver uma preocupação com o desenvolvimento integral do jovem, sendo contemplados na apresentação do Programa aspectos voltados para a formação humana e para o desenvolvimento de um plano de Ação Comunitária,

com a participação dos jovens, propondo-se ao favorecimento do “protagonismo juvenil”. A esse respeito, no entanto, cabe destacar que as ações propostas inicialmente pelo Programa buscavam incentivar o desenvolvimento de ações voluntárias dos jovens nas comunidades, realizadas sob a orientação das assistentes sociais inseridas no Programa e por meio da criação de um plano de ação comunitária – PLA. A esse respeito, os dois núcleos onde a pesquisa de campo foi realizada advertem que tal intento não se concretizou, por vários problemas estruturais, como desligamento e constantes trocas das profissionais assistentes sociais, responsáveis direta pela orientação dos trabalhos junto aos alunos, pela falta de recursos que viabilizassem as ações, pelas dificuldades quanto ao desenvolvimento dessas ações para alunos do curso noturno e pelo próprio caráter de adesão a uma iniciativa perfilada ao voluntariado.

Esse modelo de educação destina-se às pessoas com idade entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos que atendam aos seguintes requisitos, dispostos no art. 2º da lei 11.129:

- tenham concluído a 4ª (quarta) série e não tenham concluído a 8ª (oitava) série do ensino fundamental; e
- não tenham vínculo empregatício.

Convém ressaltar que os jovens, público-alvo desse Programa, pertencem à massa de trabalhadores que se encontra fora do mercado formal de trabalho. Oriundos de famílias de baixa renda e mergulhados numa perversa realidade de vida, estes sobrevivem nas periferias das capitais onde acontece o Programa. Esses alunos fazem parte de um segmento da sociedade que se encontra mergulhado no agravamento das contradições do capitalismo contemporâneo, portanto, caracterizam-se por serem trabalhadores autônomos, desempregados, donas de casa, mães e pais de família, jovens envolvidos em problemas de alcoolismo, drogas, com a justiça etc; ou seja, inseridos em toda uma ordem de situações diferenciadas, agravadas pelo aprofundamento da questão social, como afirmam três de nossos entrevistados:

- Eu não estava estudando, parei porque engravidei (...).
(Aluna).
- Eu passei 04 anos sem estudar por causa das drogas. (Aluno).
- Eu parei de estudar porquê eu tinha que trabalhar para conseguir algumas coisas, como me calçar ou me vestir, por exemplo, e também por influências de alguns amigos que eu conheci e comecei a caminhar com eles e já estava envolvido com drogas e (...) em coisas piores e tava vendo a hora eu sair desse mundo (...) e aí me bateu uma depressão porquê no bairro onde eu morava eu não podia mais caminhar (...) eu arranjei muitas inimizades, aí eu resolvi voltar [a

estudar] me preocupei com o meu futuro, porque eu vi que meus pais estavam ficando velhos e não tinha mais como me sustentar e então eu procurei o Projovem, vi a propaganda na televisão, algumas pessoas me motivaram e to aqui. (Aluno).

As inscrições para o preenchimento de vagas destinadas ao Programa realizaram-se no segundo semestre de 2005, quando o Governo Federal abriu chamada nas principais capitais do País³². Apesar da campanha midiática nacional realizada, em Fortaleza, a meta³³ desejada de matrículas do Programa não foi atingida e, em algumas escolas, o Programa nem chegou a iniciar por falta de alunos. As matrículas foram prorrogadas de novembro de 2005 a janeiro de 2006, e, mesmo com todos os esforços envidados para captação de matrículas, o número de alunos estimados para o projeto não foi atingido.

Dentre a diversidade de situações que podem ser consideradas como comprometedoras do “êxito” desse projeto, podemos destacar ainda a utilização da deteriorada estrutura física da rede de escolas municipais para a realização das aulas. Assim, podemos considerar que o Projovem se insere, fisicamente inclusive, na problemática complexa que caracteriza o atual estado da educação no País. A realidade que se evidencia é a de um sistema educacional público defasado, que, sob o jugo das políticas neoliberais, sofre com a retração estatal e, conseqüentemente, com o sucateamento das instituições públicas em face de uma política de incentivo à privatização do ensino. Sobre as condições físicas da escola na qual acontece, o Programa afirma uma aluna:

Eu estudei nessa escola a minha vida inteira, mas hoje ela está desestruturada. Os alunos sentem-se discriminados pelos profissionais da escola com relação à utilização dos espaços, do bebedouro que é desligado, com relação à utilização do laboratório de computação, da utilização da merendeira da escola para trabalhar para o projovem. Acho que o Projovem tinha que ter uma estrutura melhor... a sala dos professores do Projovem não tem ventilador, não tem cadeira pra elas sentarem e os móveis são todos improvisados, ou seja, a estrutura precária do Programa... a quadra esportiva os alunos do Projovem não podem ter acesso, para terem acesso precisa de

³² Vale ressaltar que os critérios iniciais designados pela Coordenação Nacional para inserção no Programa foram a realização de uma pré-inscrição, por telefone. Conforme estabelecido na lei que institui a referida proposta, caso o número de inscrições superasse o número de vagas, o critério de seleção utilizado para a participação no programa seria um sorteio, que ocorreria em Brasília.

³³ Segundo informações da Coordenação Local, a meta inicial do Programa era de 15.900 inscrições (no plano), todavia somente 12.000 jovens fizeram a pré-inscrição, sendo que, desse total, apenas 8.000 efetuaram a matrícula. É oportuno assinalar que a meta inicial de matrículas foi reduzida para 12.000 em função da procura.

autorização... a obra anterior foi embargada e estava parada, a verba que veio foi por conta do Projovem e os alunos não podem utilizar a quadra. (Aluna)

Assim, é oportuno esclarecer ainda que, dentre a diversidade de problemas que comprometem o andamento do Projeto, tal fato constitui como agravante em meio ao contexto problemático em que se insere essa proposta, pois se constata que, além da utilização da deteriorada estrutura física da rede de escolas municipais onde se realizam as aulas, os alunos do Projovem ainda são discriminados e tratados com desrespeito. Muitas foram as queixas com relação aos aspectos que simbolizam haver um estigma com relação a esses alunos dentro da escola. Como afirmou uma aluna, os jovens enfrentam muita discriminação dentro da escola onde funciona o Programa:

Por que nós não podemos utilizar a quadra? Por que não podemos utilizar o laboratório? (Aluna)

Portanto, podemos observar que, nessa etapa inicial de implementação da referida proposta, os problemas vão além da utilização de uma estrutura física inadequada para a realização das aulas que ocorrem nas escolas da rede pública municipal e da impotência para captação de alunos. Outras dificuldades se evidenciam, como: escassez de material didático (que não atende a demanda das aulas), atraso no pagamento do incentivo financeiro destinado aos alunos, defasagem ou inexistência de equipamentos de Informática para as aulas de Computação, precarização do trabalho docente com a contratação temporária de professores etc³⁴. Sobre essa problemática, uma aluna assinala:

Primeiro [problema] a professora de Inglês que foi embora, segundo - sala de aula – a gente não tinha orientador. Computação a gente não teve nada, eu pelo menos não sei nem mexer no computador, foi propaganda enganosa... Os R\$ 100,00 (reais) foi propaganda enganosa também, se não fosse a gente chamando a imprensa, dando em cima dos coordenadores pra saber onde fica o CAED, o dinheiro não ia sair, tem gente que nem frequenta o Projovem e recebeu o dinheiro. E tem gente que vem todo dia e não recebe.(Aluna).

Para compor o quadro docente, foram contratados profissionais de áreas diversas, como professores da Educação Básica, técnicos da área de qualificação

³⁴ Em anexo, segue um inventário dos principais problemas identificados pelos professores de outros núcleos (dois), como forma de retratar o panorama mais geral do Programa em Fortaleza. Essas informações foram obtidas em acompanhamento às reuniões de avaliação da implantação do Projeto nos núcleos, realizado pelos formadores do Programa. Em uma dessas reuniões, participei como observadora.

profissional e assistentes sociais, contando ainda com um quadro de coordenadores administrativos e pedagógicos que dão suporte ao Programa. Assim, a contratação desses profissionais, em Fortaleza, se deu via terceirização, por meio de uma organização não governamental - ONG.

Na implementação do Programa em Fortaleza, contou-se ainda com a realização de um curso de formação de 180h/a para os educadores que, posteriormente, trabalhariam no Projeto. Tal formação foi ministrada por professores/formadores do Programa, mestres e doutores ligados às Universidades Federal e Estadual do Ceará e algumas Instituições de Ensino Superior – IES's particulares de Fortaleza³⁵. Referida formação objetivou esclarecer aos profissionais envolvidos sobre as concepções, princípios e procedimentos do Programa, bem como discutir temas ligados às questões da juventude e da prática pedagógica. Tal fato remete ao debate importante sobre o papel dos intelectuais orgânicos e/ou intelectuais tradicionais, na acepção gramsciana, quando observamos a contribuição destes em uma proposta de educação tradicional que não se propõe a uma perspectiva crítica nem de superação do modo de produção capitalista.

Assim, retornando aos obstáculos enfrentados pelo Programa em sua fase de implantação, podemos afirmar que a dificuldade de assegurar o número de matrículas inicialmente estimado se constituiu como um dos obstáculos que merece ser mais destacado. Nessa incursão, foi possível identificar o fato de que, apesar de a proposta assegurar o recebimento do recurso de R\$ 100,00 pela participação no Programa, isso não garantiu uma procura maciça por parte dos jovens. Destaca-se também como relevante neste estudo o aspecto da evasão que marca a realidade de alguns núcleos. Os motivos, em geral, são os mesmos que acometem a problemática da educação regular, ou seja, muitos dos alunos são impedidos de continuar os estudos por questões diversas, como: necessidade de trabalhar cedo para sustentar a família, envolvimento com drogas, gravidez na adolescência, desinteresse em relação aos estudos, problemas familiares etc. Sobre esse aspecto, desabafa uma aluna:

³⁵ O grupo de formadores local é ligado a uma formação nacional que está sob a responsabilidade da Fundação Darcy Ribeiro. A formação destinou-se inicialmente à implantação do Projeto, porém tem a função de acompanhar e subsidiar o projeto ao longo de sua execução. As formações para os educadores são realizadas a cada início de uma nova unidade formativa (quatro unidades). Cada unidade formativa é desenvolvida em três meses.

(...) os alunos estão desistindo, por isso o Projovem vai ser prejudicado. Por mim eu queria que continuasse com o 2º grau e que o 1º grau continuasse. (Aluno).

Assim, é imperativo evidenciar que as condições em que os jovens trabalhadores inseridos nesse programa vivenciam a educação como um “direito” são peculiares a sua condição como classe historicamente subordinada. Apesar dos considerados e anunciados “avanços” legais as condições objetivas da classe trabalhadora constituem um obstáculo ao exercício desse direito. Não obstante, as contradições mais profundas da sociedade capitalista são expressas nos diversos âmbitos de atuação humana, mormente na educação.

(...) a gente tem que trabalhar pra comer e pra continuar os estudos eu tive que pedir demissão duas vezes, por quê ele [o patrão] não queria me liberar cedo (...) não era carteira assinada e emprego eu largo um consigo outro, e já estudo não, não é tão fácil, se eu parar agora, só no ano que vem. Então, eu coloco em primeiro lugar o estudo. (Aluno).

Vivencia-se, portanto, um paradoxo, pois, à medida que a educação ganha cada vez mais importância na conjuntura atual, justificada em virtude da alta competitividade de mercado imposta pela globalização e pela demanda por mais conhecimento e informação, o fato de ter que trabalhar para sobreviver, ou ainda a aquisição de um emprego nessa forma de sociabilidade, afasta os jovens da classe pobre precocemente da escola, perpetuando a dicotomia “saber” e “fazer” consolidada na sociedade de classes.

Ao mesmo tempo, os índices estatísticos denunciam os diversos problemas que acometem a educação no País. Assim, à medida que se propaga a educação como um direito, a evasão escolar emerge como um movimento na contramão. Apesar da oferta da bolsa, do fardamento, lanche e outras benesses oferecidas pelo Programa, a evasão se instaura, inclusive sendo citada pelos alunos como fator desestimulante para os que pretendiam continuar estudando. Assim como milhões de outros brasileiros, esses jovens tiveram a infância marcada pela evasão precoce dos bancos escolares, como nos esclarece um sujeito de nossa pesquisa:

Eu também passei pela experiência de ter que escolher, meu patrão falou pra mim, pra eu escolher ou o emprego, ou o colégio e eu escolhi o colégio, mas passei sete meses sem trabalhar, mas consegui outro de novo, e trabalhar é uma coisa muito importante pro nosso futuro. (aluno).

(...) ver os alunos desistindo foi muito difícil pra gente, porquê a gente se apega as pessoas (...) aí quando elas vão desistindo por conta do desinteresse isso entristece (...). (Aluno).

A incursão no campo permitiu observar também que a proposta de qualificação profissional produz nos alunos expectativas de acesso garantido ao mercado de trabalho. Isso se evidencia no dia-a-dia do Programa, quando constantemente percebemos uma solicitação dos jovens para inserir no projeto uma experiência de qualificação profissional mais concreta que lhes possibilitasse uma oportunidade de emprego. É o que denuncia uma aluna:

A qualificação profissional que você esperava ser uma coisa foi outra totalmente diferente. A exigência de frequência não está havendo(...). Não tem qualificação profissional, a gente vai sair sem qualificação. Os professores não são qualificados, computação nem os professores sabiam. O preconceito foi outra questão com relação ao Projovem. [E ainda] as dificuldades dos colégios distantes da residência. (Aluna).

Em Fortaleza, as áreas contempladas para a realização dos cursos profissionalizantes foram: metal-mecânica, alimentação, turismo e telemática. Vale ressaltar, porém, que o Programa não dá maiores oportunidades para o jovem escolher formação profissional, pois, além de ser bastante limitada, em termos de opções de cursos, a proposta de qualificação técnica para o trabalho é composta por um número restrito de quatro áreas de profissionalização, desconsiderando interesses e/ou habilidades dos jovens alunos do Programa.

(...) qualificação? A gente não vai ter a qualificação para trabalhar, o meu ramo é informática (...) eu quero no futuro trabalhar com informática. (Aluno).

A certificação da formação dos alunos obedece à legislação educacional em vigor e, ao final do curso, o aluno receberá os seguintes certificados: certificado de conclusão do Ensino Fundamental, com destaque para a ação comunitária de que participou, e certificado de qualificação profissional inicial em um dos arcos de ocupações trabalhados pelo Programa. Embora a realidade evidencie que “um canudo não é mais garantia de emprego”, os jovens acalentam o sonho de que a oportunidade de trabalho, de melhorar de vida, virá por meio da educação.

Meu sonho para o futuro é conseguir um emprego de carteira assinada, é conseguir meu trabalho (...). (Aluna).

Um fato percebido e que aqui merece destaque se revela na fala dos jovens - a internalização do discurso que apregoa a necessidade de qualificação para se inserir no mercado de trabalho, pois vários deles demonstraram esse aspecto em suas falas, como evidenciado por um dos pesquisados:

Por que hoje em dia as coisas a gente só consegue através dos estudos e isso é uma coisa que estão pedindo muito através do mercado de trabalho. (Aluno).

Tal elemento revela-se, contudo, como preocupante, pois se observa é que, por mais investimentos que se faça em formação humana e em qualificação profissional, o sistema capitalista não tem interesse em oferecer novos empregos para absorver esses trabalhadores. Paradoxalmente, porém, se evidencia a idéia de que o projeto neoliberal procura atrelar a educação institucionalizada aos objetivos de preparação para o mercado de trabalho.

Assim, considerando o Projovem em seu aspecto político compensatório, situado no quadro das políticas neoliberais, podemos afirmar que este, como proposta de educação aligeirada – de Ensino Fundamental e “qualificação” profissional em apenas 01 (um) ano, aliado a uma experiência de ação comunitária – revela aspectos que sinalizam a existência de uma proposta política de educação para a juventude que legitima as formas de rebaixamento da educação e da qualificação do trabalhador. Isto destacam os próprios alunos:

Com relação à matéria ela é muita resumida como muita gente já falou, os professores trazem mais matéria para que a gente venha a ter um aprendizado mais específico, mas as aulas são muito poucas, a nossa aula de informática eu posso dizer que foi uma “porcaria”. No CEFET, poucas horas aula, cinco aulas alternadas, pouco tempo pra gente aprender. Vai ter ônibus somente para as primeiras aulas depois tem que ir por conta própria, os alunos estão muito desestimulados. (Aluna).

Vale ressaltar, o Projovem se apresenta como política pública de juventude ocorrente em caráter experimental, e apresenta nesse aspecto um viés neoliberal, e que não se propõe a romper absolutamente com a perspectiva de uma educação conservadora, dualista e classista, mantendo inclusive elementos de precariedade e assistencialismo, seguindo o mesmo viés das políticas educacionais dos governos anteriores. Torna-se necessário, então, repensar as propostas minimalistas que perpetuam o dualismo estrutural da educação, como uma marca indelével no

capitalismo. Assim, o que se verifica na prática é a instauração de ações focais e de caráter assistencialista que não contribuem para uma transformação social e superação das desigualdades sociais.

É notável que, em meio a tantas carências materiais, espirituais e afetivas, o pouco ou quase nada que se recebem é percebido como uma grande oportunidade, consoante ressalta um aluno:

(...) eu acho que o projovem é uma grande oportunidade. (Aluno do Projovem)

Partindo dessas questões, explicitaremos a seguir os desdobramentos da pesquisa como forma de dar ciência ao leitor sobre o *devir* dessa investigação e acerca das demais necessidades (teóricas e empíricas) sentidas de aprofundamento dessa temática.

5.2. Desdobramentos da Pesquisa

Investigar a experiência de escolarização e qualificação profissional, que constitui a proposta do PROJOVEM, e identificar como os trabalhadores compreendem e vivenciam essa experiência de oferta diferenciada de educação, vem exigindo maior contato com o campo empírico e maior aprofundamento no plano teórico, uma vez que o objeto de estudo em foco passa por significativas modificações em sua proposta inicial. As modificações a que nos referimos se expressam mediante alterações no prazo de finalização do projeto, ampliação do período de matrícula (fato que ocasionou o ingresso de mais alunos após o início do período letivo oficial das aulas), assim como a inclusão de outras atividades extracurriculares para os alunos inseridos no referido Programa. Além dos aspectos citados, descrevemos a seguir outros fatores, tanto do plano teórico quanto empírico, que contribuem para a intenção aqui proposta de ampliação da investigação do referido objeto de estudo.

No decorrer desse processo investigativo, no entanto, percebemos que apreender a essência das múltiplas determinações que compõem o real exige do pesquisador a difícil tarefa de captar as contradições constitutivas da realidade do objeto de estudo, demandando, para realização de tal intento, maior tempo de contato com o campo. Como destacam Frigotto e Ciavatta (2006),

A realidade não obedece à lógica do pensamento ou da razão; antes o desafio é do pensamento humano ou da razão no sentido de apreender a materialidade contraditória, não linear, particularmente no campo humano-social, dos fenômenos ou fatos que buscamos analisar e compreender. (P. 26).

É oportuno mencionar que, no momento da qualificação do projeto de mestrado, os professores examinadores que compunham a banca, após análise do projeto, indicaram em ata a progressão para o doutorado, justificada pela importância do tema em face do atual contexto socioeconômico e político em que se insere a problemática educacional e por uma necessidade de aprofundamento teórico-empírico que se impôs durante o primeiro ano de estudo sobre o referido assunto.

Assim, investir em uma proposta que busca, num movimento teórico-prático, refletir sobre esse modelo de política pública de educação destinada aos jovens trabalhadores num contexto de crise estrutural do capital, de crescente desemprego, de fragmentação da classe trabalhadora, dentre outras mazelas sociais que configuram a realidade antagônica desse segmento, se revela como uma tarefa que exige maior contato do pesquisador com as questões teóricas e com os sujeitos envolvidos no processo.

Cabe destacar o fato de que os estudos realizados no mestrado e a inserção no campo trouxeram outros desdobramentos e novas questões sobre o referido objeto que conduzem a um aprofundamento teórico maior sobre as categorias que privilegiamos para subsidiar teoricamente esta investigação. Primeiramente, evidencia-se a necessidade de analisar melhor a situação atual de crise estrutural pela qual passa a sociedade do capital e as graves conseqüências para a questão do desemprego, pois, como assinala Mészáros (2003),

Agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um caráter crônico, reconhecido até mesmo pelos defensores mais críticos do capital como 'desemprego estrutural', sob a forma de autojustificação, como se ele nada tivesse que ver com a natureza perversa do seu adorado sistema. (P. 22).

Neste sentido, a proposta de ampliação do esforço teórico deste estudo apresenta-se cada vez mais necessária, uma vez que os estudos acadêmicos e a incursão no campo revelaram que a centralidade das questões relativas ao trabalho, na constituição complexa e contraditória da realidade humana, torna crucial o aprofundamento de um conjunto de questões que se relacionam diretamente a esta temática, como: mercado de trabalho e desemprego no Brasil, reestruturação produtiva no Brasil e políticas neoliberais, diante da situação de mundialização do capital.

É importante ressaltar que as questões aqui explicitadas se justificam no sentido de evitar a superficialidade nas análises sobre o Projovem, como modelo de educação, haja vista o contexto político que se vivencia no País quando um representante da classe

trabalhadora assume o poder e quando o discurso oficial anuncia a educação como elemento principal para minorar e até resolver o enorme *deficit* social brasileiro, principalmente se consideradas as precárias condições de vida a que estão submetidos grandes contingentes brasileiros. Assim, para reforçar essa análise, torna-se oportuno situarmos alguns direcionamentos do governo Lula, uma vez que tal modelo de educação faz parte de sua proposta de governo. Com relação a esse aspecto, as análises recentes de Borges Neto (2005) sobre a natureza do governo Lula, consideram que:

(...) a tônica das suas políticas sociais não é a ampliação dos direitos e sua universalização, mas a redução dos direitos e a 'focalização': as políticas sociais enquadram-se, portanto, em geral, no modelo das 'políticas compensatórias' típicas dos governos neoliberais. (P. 69).

Sicsú e Marigoni corroborando essa idéia, afirmam ainda que (2005)

O governo Lula não é apenas um governo eleito pela esquerda, a naufragar. Eleito pela esquerda, governa como a direita: conservador na política e liberal na economia. A prática política e os objetivos econômicos executando-se detalhes secundários, são exatamente os mesmos da direita que governou o País, durante os últimos anos. (P. 107).

Nessa perspectiva, a natureza de tal estudo impõe também a necessidade de aprofundar, ainda no plano teórico, a discussão sobre a categoria consciência de classe, mencionada nos objetivos específicos da proposta para o mestrado. Trata-se, pois, de se perceber as implicações desse modelo de política pública de educação para a conquista da identidade dos sujeitos envolvidos nesse processo. A busca de ampliação deste estudo conduz à seguinte indagação: qual o significado desta experiência para os jovens, como classe trabalhadora, diante dos dilemas que vivenciam, como desemprego, situação econômica e social precária?

Cabe destacar que parte das reflexões ora apresentadas, aliadas aos investimentos teóricos que subsidiam este estudo, baseiam-se, também, nos elementos coletados na primeira etapa da investigação empírica desta pesquisa, que consta da análise documental e da observação participante dos trabalhos em um dos núcleos onde acontece o referido Programa de educação, desde a sua implementação em novembro de 2005. A primeira fase do trabalho de campo desenvolveu-se no período compreendido entre novembro de 2005 a fevereiro de 2006, com análise dos documentos que apresentam referida proposta de educação, contato com o material didático e pedagógico do primeiro módulo das aulas, além de conversas informais com professores

da Educação Básica, da qualificação profissional, ação comunitária e com os jovens que participam do Programa. Destacamos, também, a participação na primeira formação direcionada aos professores do Programa realizada em outubro de 2005.

Vale ressaltar que o contato com o campo trouxe desdobramentos que demandam perceber, na trama das contradições de tal realidade, as implicações para a subjetividade do trabalhador, uma vez que, enquanto se propõe uma elevação de escolarização aliada à qualificação para a empregabilidade, paradoxalmente, o mercado de trabalho exclui uma parte dos jovens desse processo. A exemplo disso, é o que revelam os dados da Organização Internacional do Trabalho – OIT, em relação à população jovem, quando estima que

(...) mundialmente, uma em cada cinco pessoas com idade entre 15 e 24 anos está desempregada, ou seja, 88 milhões de jovens, que representam mais de 40% do total de desempregados. Destes, 85% encontram-se em países em desenvolvimento. E as perspectivas de melhoria não são animadoras, já que é esperada a entrada de 660 milhões de jovens no mercado de trabalho nos próximos dez anos. (RELATÓRIO OIT).

É precisamente dentro de um contexto macros societário de “crise estrutural” do capital (MÉSZÁROS) que se insere a proposta do PROJOVEM, como uma experiência de educação sugerida pelo Governo Federal, lançada em 2005, com enfoque para a Inclusão de Jovens pela Via da Educação. Tal ponto nos instiga a ampliar a análise desse modelo de escolarização destinado aos jovens trabalhadores, que acontece sob o jugo dos preceitos neoliberais, fazendo contraposição à proposta de educação emancipatória. Como questiona MÉSZÁROS (2005);

Será que a aprendizagem conduz a auto-realização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?. (P. 47).

Assim, considerando que a referida proposta de política pública de educação reflete um modelo de escolarização que contribui para a perpetuação das desigualdades de classe, retomando o dualismo educacional³⁶, nos propomos a ampliar esses estudos

³⁶ Com o surgimento e desenvolvimento da indústria, instala-se um dualismo educacional, destinando o ensino intelectual para as crianças filhas dos senhores das classes dominantes e o técnico para os filhos da classe trabalhadora. Tal fato evidencia a existência de um modelo de educação que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, reproduzindo a divisão de classe. A dualidade do ensino

para uma análise que possibilite refletir sobre a educação numa perspectiva mais ampla, a partir de outras premissas que não só a formulada dentro dos muros da sociabilidade do capital e das teses neoliberais. Para tanto, sentimos a necessidade de estabelecer dialogo com autores como Gramsci³⁷, que aponta outra perspectiva educativa e significativas contribuições para se pensar numa escola para as massas, a partir da proposta de *Escola Unitária*, permitindo, assim, contrapor o modelo investigado, a fim de questionarmos os interesses subjacentes à implementação dessa política pública de educação para os trabalhadores.

Portanto, uma melhor compreensão da realidade do Projovem demanda a ampliação das etapas investigativas, fato este que impõe a necessidade de um prazo maior para a concretização desta pesquisa, haja vista que a imbricação teoria e prática exige maior aprofundamento das questões teóricas que pretendo discutir a partir da leitura de obras como: *A face Oculta da Escola*, de Mariano Enguita, *A Formação do Cidadão Produtivo*, de Frigotto e Ciavatta, *A Pedagogia da Exclusão*, Pablo Gentili e *Cidadania Negada*, Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto. Nesse sentido, percebo a importância de abordar os tópicos de investigação que relato a seguir.

No tópico inicial, privilegiarei o relato sobre a experiência de formação profissional do PROJOVEM, abordando as concepções políticas presentes em seu projeto pedagógico, assim como as questões concernentes às práticas desse processo formativo. A primeira fase deverá delinear-se também diante de aspectos legais da política pública em estudo, a partir de uma análise documental. Pretendo abordar, ainda, outras questões presentes nas práticas do cotidiano desse processo formativo, mediante o acesso a outras fontes de pesquisa, como relatórios, depoimentos, índices estatísticos, material pedagógico e dinâmica das aulas.

Neste sentido, pretendo apreender, no movimento dinâmico e contraditório dessa realidade, os aspectos positivos e negativos dessa experiência de acesso ao saber e a qualificação profissional que, mesmo minimamente, contribui para o desenvolvimento

compreende a separação entre uma educação propedêutica, voltada à elevação intelectual dos educandos, destinada à elite, e uma educação voltada para a formação técnica dos trabalhadores. Para Gramsci, “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”. (P.118).

³⁷ Antônio Gramsci (1891 a 1937), pensador italiano, ativo líder do Partido Comunista durante o período fascista de Mussolini, na Itália. Foi preso em virtude de sua atuação política, onde, na militância, lutou ao lado das massas operárias em Turim. Suas idéias estão imbricadas com o movimento da história, da sociedade e com os desafios de sua época, baseadas numa linha dialética como crítica da política.

do potencial intelectual desses sujeitos. Cabe destacar que observamos nesse Projeto uma proposta da Coordenação Local em incentivar a participação e organização juvenil, fato que merece ser mais bem analisado, uma vez que tal iniciativa exige melhores esclarecimentos sobre os aspectos políticos imbricados neste processo. Como afirma Kosik (2002):

Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado (...). (P. 31).

É importante enfatizar a noção de que o maior contato com o campo possibilitará melhor percepção sobre os possíveis desdobramentos desse processo formativo para a consecução da identidade dos sujeitos. Neste sentido, faz-se mister buscar uma compreensão sobre até que ponto os sujeitos envolvidos se identificam como classe trabalhadora; o que é “ser trabalhador” para eles? Assim, o estudo de Paul Willis, *Aprendendo a Ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*, servirá como suporte teórico para a análise da elaboração da identidade desses sujeitos como classe trabalhadora.

No segundo item de abordagem desenvolverei um aprofundamento teórico sobre as questões relativas ao contexto socioeconômico e político que se constitui como pano de fundo do referido objeto: crise estrutural do capital, reestruturação produtiva, políticas neoliberais (a partir da década de 1990) e as implicações para a educação no Brasil, tendo em vista a idéia de que

(...) a inserção do Brasil ao reordenamento globalizante neoliberal acarretou sucessivas reduções nos investimentos com as políticas sociais – educação, saúde, habitação, assistência social, universidades públicas – que mergulham em um estado de penúria. O desemprego se torna um fenômeno gigantesco e estrutural.(DAMASCENO, 2004:43).

Trata-se, nesse sentido, de reconhecer que a proposta inicial para o mestrado requer um aprofundamento das questões situadas no âmbito da crise estrutural da sociabilidade do capital, notadamente no que concerne aos novos matizes do dualismo estrutural da sociedade contemporânea e da garantia de acesso e permanência das massas trabalhadoras na escola.

A proposta de ampliação dessa análise se apoiará na perspectiva teórica de Antônio Gramsci, a partir da obra *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, e no estudo da categoria “consciência de classe”, que se fará a partir dos estudos de Giorg

Lukács sobre *História e Consciência de Classe*. Além dessas importantes referências bibliográficas, vale ressaltar que toda a análise será guiada à luz da crítica marxista, sendo esta, então, leitura obrigatória no sentido de se pensar na perspectiva de transformação social. Em suma, tal proposta expressa uma preocupação com a oferta diferenciada de educação para a classe trabalhadora que se evidencia na sociedade contemporânea, como um reflexo da divisão de classes sociais na educação.

Dessa forma, é importante refletir, de maneira mais aprofundada, sobre um modelo de educação e de escola que parece pouco atrativo (haja vista os indicadores de evasão e fracasso escolar) e que se mostra impotente diante da tarefa de assegurar a transmissão de saberes para as camadas menos favorecidas (ressalte-se o desinteresse pelo estudo por parte dos alunos). Outrossim, cabe ainda destacar a contradição de tal proposta, quando divulga a intenção em qualificar para o mercado de trabalho, quando por, mais investimentos que se faça em formação de mão-de-obra, o sistema capitalista parece não demonstrar interesse em oferecer mais empregos para absorver esses trabalhadores.

Assim, pretendemos nos aprofundar mais acerca da necessidade de elevação do potencial intelectual das massas e das possibilidades de elevação da consciência por meio da educação. Faz-se necessário, portanto, perceber as contradições entre o momento da *consciência em si* dos trabalhadores e as possibilidades da formação de uma *consciência para si*. Tal questão se evidencia como profícua para enriquecer o debate sobre a formação operária e consciência de classe, ao lado da questão da composição política do atual contexto socioeconômico e político brasileiro, ante pressões do capital mundial.

Desta feita, estes temas apontam para a necessidade de aprofundamento empírico da pesquisa e da compreensão histórica do capitalismo atual, e de um aprofundamento teórico por meio do estudo das obras de Gramsci e Lukacs, além de outras contribuições teórico-empíricas sobre aspectos relevantes para este debate.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar na classe trabalhadora e na condição de subordinação a que foi historicamente submetida, torna-se imperativo conhecer e discutir o modelo de escola que lhe é oferecido, uma vez que a educação institucionalizada assume papel relevante na consolidação da classe hegemônica. Não há como negar o fato de que a escola exerce o papel de instrumento de manutenção de uma sociedade alicerçada em relações antagônicas, e ofertada de forma diferenciada para a classe trabalhadora. Notadamente, o que se verifica é que as experiências de escolarização para os indivíduos dos segmentos mais pobres não contribuem para um processo de emancipação humana.

É oportuno esclarecer que não queremos aqui, de forma equivocada, atribuir à educação o poder de redentora da humanidade, todavia, salientamos a importância desse momento ativo de constituição do humano e de criação espiritual como algo inerente à condição humana, necessário à emancipação e quase sempre negado aos destituídos dos meios de produção.

É fato que a escola constitui *locus* privilegiado da transmissão de conhecimentos e habilidades científico-culturais, associados a um conjunto de valores que contribuam para a formação dos indivíduos. Essa transmissão de conhecimentos/habilidades, no entanto, não pode estar dissociada da realidade de vida daqueles que mais precisam do conhecimento necessário à emancipação humana. Como observa Frigotto (2000), porém, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores se efetiva com a finalidade de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se, então, de subordinar a função social da educação para responder às demandas do capital. Corroborando essa idéia, Ciavatta (2002) assinala que o modelo de escola tradicional pretendia educar separando o homem dirigente dos produtores, os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção daqueles que executavam as tarefas.

A massificação, também designada de “democratização” do ensino que vem se efetivando em nosso País a partir da década de 1990, favorece (em tese) maior acesso dos indivíduos à escola formal, todavia, é oportuno lembrar que tal fato não se reverte em garantia de permanência na escola e muito menos garantia de melhores condições de aprendizagem para o segmento mais empobrecido da população. Verifica-se é que, em diversos momentos históricos, a educação assume papéis diferenciados que na maioria das vezes, se coadunam com os interesses da ordem dominante. Como ressalta Gadotti

(2003:13), “tanto a educação do homem feudal quanto a educação do homem burguês tem uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade”.

A realidade vivenciada na sociedade capitalista mundial expressa um novo momento da acumulação de capital, quando se verifica a inserção do Brasil no processo de reorganização neoliberal. Nesse contexto de reordenamento social, a década de 1990 se configura como palco para a implementação de políticas públicas que se propõem a atender uma ordem de problemas demandados pelo agravamento da questão social. Assim, uma análise da relação da educação com a produção material e ideológica, numa perspectiva histórica e dialética, requer perceber que os existentes problemas da educação brasileira não podem ser analisados separados, ou desconectados do atual modelo de organização econômica de teor capitalista.

Assim, considerando que as contradições sociais impossibilitam aos trabalhadores a efetivação prática do direito à educação, e que as atuais propostas de políticas públicas de educação refletem um modelo de escolarização que contribui para perpetuação dos trabalhadores como categoria subordinada, questionamos a implementação de programas paliativos, compensatórios e que coincidem com os interesses da classe hegemônica.

Evidencia-se o fato de que, em um modelo de sociedade antagônica condicionam-se os objetivos da educação escolarizada, em sentido estrito, aos objetivos de “preparação” dos indivíduos para o local de trabalho; isso se evidencia quando se difunde a idéia de que as escolas devem preparar, cada vez mais e melhor, os alunos para a competitividade do mercado. É oportuno salientar, no entanto, que, sobre as contradições percebidas no modelo de educação investigado observa-se a existência de uma distorção entre o que se exige ao trabalhador no atual modelo de produção capitalista e o que lhes é oferecido como proposta de educação.

A falácia da necessidade de um trabalhador mais qualificado e com maior nível de escolaridade para se inserir no mercado confronta-se com o que se apresenta como experiência concreta de educação, quando se verifica uma proposta que atende minimamente as necessidades de aprendizagem, tanto no aspecto quantitativo (quando estipula o prazo de um ano de escolarização correspondente aos quatro anos do Ensino Fundamental - de 4ª a 8ª série - a que esta substitui) como qualitativo.

Este fato nos instiga a pensar sobre as pretensões reais de tal proposta, uma vez que identificamos os aspectos da baixa quantidade e qualidade do ensino, além de uma

proposta de qualificação falaciosa que não concretiza na prática a possibilidade de capacitar os jovens para o mercado de trabalho. Desta feita, fica ainda a questão: a que interesses de fato esse modelo atende? Estaríamos diante de uma proposta que se prontifica simplesmente a atender interesses eleitoreiros no rol de políticas públicas de caráter clientelista?

Como se verifica, o discurso ideológico que defende a educação básica como forma de possibilitar a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível, e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, esbarra numa proposta de educação mínima e de baixa qualidade que não consegue sequer atender aos propósitos empresariais e industriais de preparação para o mercado de trabalho.

Do ponto de vista da oportunidade de acesso à educação formal há que se considerar que este programa pretende, ainda que minimamente e de forma contingente e focalizada, favorecer aos jovens trabalhadores a oportunidade de freqüentar os espaços formais de educação. Por outro lado, ressalta-nos que a classe trabalhadora, mesmo diante da oferta de um auxílio financeiro e de condições específicas de ensino, ainda assim se evade desse processo formal de educação. Percebe-se que esta proposta de acesso à educação tem um direcionamento que se distancia da educação propedêutica, ou ainda de uma proposta de educação ampla que possibilite a formação de sujeitos omnilaterais.

A crescente oferta de cursos destinados a esse segmento da população³⁸, contudo, é também um exemplo da forma diferenciada de política pública em termos de oferta da educação e, por conseguinte, do trabalhador exercer o seu direito à educação. Assim, pode-se considerar que o Projovem se insere no campo das políticas compensatórias, uma vez que este tenta compensar a defasagem educacional a que estão submetidos esses jovens, com uma proposta de educação aligeirada – de Ensino Fundamental e “qualificação” profissional, aliado a uma experiência de ação comunitária – em apenas 01 (um) ano de escolarização. Pode-se afirmar, portanto, que esta proposta revela aspectos que sinalizam a existência de uma política de educação

³⁸ Percebemos, então, que a implementação de iniciativas, como por exemplo, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, Programa Brasil Alfabetizado, Projovem e outros, ocorrem com o propósito de complementação e/ou elevação da escolarização dos trabalhadores que foram impossibilitados de freqüentar a escola.

para a juventude que legitima as formas de rebaixamento da educação e da qualificação do trabalhador.

Torna-se necessário destacar o aspecto dual dessa proposta que, ao mesmo tempo em que favorece o acesso dos trabalhadores à educação formal, mesmo que de forma mínima, perpetua o dualismo estrutural da educação, marca indelével no capitalismo. Nessa perspectiva de análise, pode-se afirmar que na sociedade contemporânea se verificam novos matizes do dualismo educacional, alavancados pelas demandas do avanço tecnológico.

Como anota Santos (2005:10) a dualidade do ensino, “configurada em uma escola profissionalizante para as classes populares e uma escola propedêutica para a elite volta à cena, trazendo na bagagem um distanciamento maior das possibilidades de educação de qualidade para os filhos de trabalhadores”. Tal fato evidencia a existência de um modelo de educação que contribui não para a emancipação humana, mas como um instrumento que reforça as desigualdades sociais, dando um novo matiz ao dualismo estrutural da sociedade capitalista que reproduz a divisão de classe.

É importante notar que, no campo do conteúdo educativo, observa-se que este Programa favorece minimamente a aprendizagem, uma vez que essa proposta de escolarização, que contempla apenas o Ensino Fundamental, garante apenas um patamar mínimo de escolaridade aos mais pobres.

Apresenta-se, porém, como uma questão amplamente divulgada a “necessidade” de os indivíduos desenvolverem e/ou adquirirem competências, novas habilidades no campo cognitivo e técnico, para competir no mercado de trabalho. Assim, essa questão assume outra característica quando, para se sentirem empregáveis, precisam responsabilizar-se, em um plano individual, pela situação de desemprego, uma vez que o restrito mercado de trabalho, com poucas vagas, elege apenas os mais escolarizados e tecnicamente mais qualificados. Como destaca Arrais Neto (2005:20)

O Simples fato de que se permaneça interessante ao voraz mercado humano em que se constitui o mundo dos parcos empregos inseguros e temporários é hoje o limite de civilidade apontado pela pregação dos sacerdotes do capital. Tornada responsabilidade individual, em contraposição ao enfoque anterior no qual o emprego deveria ser garantido pelas políticas públicas, se individualiza igualmente a culpa pela exclusão direta do mundo produtivo. Difunde-se a idéia de ‘marketing’ pessoal e desenvolvimento das competências profissionais para constituir a, assim chamada, ‘empregabilidade’.

O Projovem, assim como a educação de um modo geral, abriga as contradições sociais de um modelo antagônico de sociabilidade, convivendo com uma diversidade de

problemas inerentes ao contexto socioeconômico atual. Desta feita, a educação é chamada a dar respostas a problemas sociais amplos que fazem parte da vida dos alunos especificamente daqueles pertinentes ao segmento jovem e pobre da população: desemprego, gravidez precoce, consumo de drogas, violência, enfim, todas as mazelas que marcam o processo de agravamento da questão social.

Em meio ao contexto de desemprego e da precarização das relações de trabalho demandada pela crise do capital, a maioria dos jovens, inseridos nessa realidade, sonham com um futuro melhor e com uma vida digna. Esses jovens, apesar da difícil realidade que enfrentam, tendo que trabalhar muito cedo para sobreviver e sustentar suas famílias, ainda sonham em fugir dessa realidade.

Não foi muito por causa da bolsa, foi mais pelos cursos de qualificação profissional, por que eu achei que ali, através desses cursos ia ter um futuro melhor para mim.

Os alunos, por sua vez, não esperam da escola somente a aprendizagem de conteúdos que em nada se relaciona com sua realidade de vida, como dizia Gramsci, uma “cultura enciclopédica”; ou, para aprender conhecimentos já prontos, eles procuram a escola em busca da garantia de um futuro melhor. Eles vão para a escola também em busca da realização de seus sonhos. Percebem-se nas falas planos para o futuro, sonhos todos alicerçados na educação. O sonho de cursar uma faculdade é acalentado por muitos desses jovens que vêem nessa proposta uma grande oportunidade oferecida pelo Governo.

Meu sonho é terminar o Projovem e ser aprovado, terminar o 2º grau, fazer faculdade de Administração e concluir todo o tempo que eu perdi, eu quero por enquanto não parar de estudar. (Aluno).

As análises evidenciam, portanto, outra dimensão da exclusão do trabalhador, mesmo quando a proposta oficial, como a que investigamos, é trabalhar com a inserção dos jovens que estiveram ausentes desse espaço educacional, configurando uma *inclusão subalterna* na educação, que provavelmente não garantirá o tão sonhado ingresso no ensino superior ou, ainda, no mundo do trabalho.

Em suma, em face do rumo que tomou esta pesquisa de mestrado, com um processo de continuidade para o doutorado - haja vista a necessidade sentida em aprofundar o debate sobre a educação com um enfoque que não se restringe apenas ao da sociabilidade burguesa - este estudo aponta mais sinalizações do que conclusões. A despeito da intencionalidade das ações educativas implementadas no atual governo ou

em administrações anteriores, que se perfilam com as supostas e/ou reais “necessidades” de qualificação e requalificação da classe trabalhadora, consideramos profícuo para esse debate investir na questão da efetiva necessidade de elevação da escolaridade dos trabalhadores. Para tanto, é oportuno compreender essa questão trespassando o enfoque restrito, que comporta a ideologia da “empregabilidade” e das “competências”, justificadas pelas iniciativas e projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional e da educação básica ora implementados.

Assim, refletir essa temática, sob uma outra perspectiva que não a da sociedade burguesa, requer pensar numa educação ampla e emancipadora, que contribua com a elevação da consciência dos trabalhadores. Desta feita, se faz necessário pensar uma educação inter-relacionada dialeticamente com a tarefa da transformação social, tal como esclarece Mészáros (2005), uma *educação para além do capital!*

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. **Balço do Neoliberalismo**. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.) – Pós-neoliberalismo – As políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo. Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? : Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 5ª edição. Boitempo Editorial: 2003.

_____. **O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARRAIS NETO, Enéas. **Educação para uma Sociedade de Alta Qualificação Profissional: os equívocos da busca de competitividade sob a nova divisão internacional do Trabalho**. In *Trabalho e Crítica*, Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED. Pp 30-42. Niterói, 1999.

ARRAIS NETO, Enéas e VALE, Erlênia Sobral (Orgs.). **Política Educacional e Social**. Fortaleza – Ceará, 2000.

ARRAIS NETO, Enéas. **Desqualificação Global do Trabalho: a excentricidade de uma visão unitária da Classe-que-vive-do-Trabalho**. In *Trabalho e Crítica*, Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED. Pp 81-96. Florianópolis. 2002

ARRAIS NETO, Enéas. **Por uma Crítica à Sociologia do Trabalho: a releitura dos processos de qualificação para a politécnica**. In ARRAIS NETO, Enéas et alii. *Trabalho e Educação Face a Crise Global do Capitalismo*. Pp 76-86. Fortaleza, Ed. UFC, 2002

ARRAIS NETO, Enéas. **Mundialização e Crise do Capital** – A relação dialética entre essência e fenômeno na constituição do mundo do trabalho. In, *Revista Educação em Debate*, V1, nº 45, pp 86-95, Fortaleza; Imprensa Universitária, 2003.

ARRAIS NETO, Enéas (Org.) et al. **Mundo do Trabalho: debates contemporâneos**. Fortaleza, Editora UFC, 2004.

ARRAIS NETO, Enéas. **Empregabilidade, Competências e Desqualificação dos Trabalhadores: a dança das palavras sobre o solo real das transformações produtivas**. In OLIVEIRA, Elenilce e SOUSA, Antônia A. (orgs). **Educação Profissional – Análise Contextualizada**. Pp 17-32. Fortaleza, Ed. CEFET-CE. 2005.

ARRAIS NETO, Enéas (Org.) et al. **Educação e Modernização Conservadora**. Fortaleza, Edições UFC, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56)

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 02 de dezembro de 1996**.

BRASIL, **Constituição Federal**. 1998.

BRASIL, **Estratégia de Assistência ao País**. Relatório de Progresso para 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. 1999.

BRASIL, **Lei 11.129, de 30 de junho de 2005.**

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília. **PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS.** Unidade Formativa I, II, III e IV. Guia de Estudo; Organizadora: Maria Umbelina Caiafa Salgado, 2005. [Coleção Projovem].

BRITO, Lydia M. P. **Gestão de Competências, Gestão do Conhecimento e Organizações de Aprendizagem: instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005.

BORON, Atílio A. [et al]; SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.) – **Pós-neoliberalismo II** – Que Estado para que democracia? São Paulo. Paz e Terra, 1995.

CARDOSO, Gustavo Brígido Bezerra. **Políticas Públicas: a gênese nacional e internacional das políticas sociais, seus embates e debates. Os vetores legais e os limites de sua aplicabilidade.** Edições Técnicas: Fortaleza, 2006.

CARVALHO, Alba Maria Pinho. **Perspectivas da Assistência Social no Governo de Fernando Henrique Cardoso.** In: **Temas para Debates**, nº 4. Conselho Regional de Serviço Social – 3ª R. Fortaleza, 31/01/1995.

CHESNAIS, François. **Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. **Mediações do Mundo do Trabalho: a fotografia como fonte histórica, (2002).**

DAMASCENO, Maria Nobre (Org.). **Entre o Sonho e a Realidade: Educação e perspectivas de Trabalho para os jovens.** Editora Brasil Tropical. Fortaleza, CE – 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Artes Médicas: Porto Alegre, 1989.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política Social do Estado Capitalista: as funções da previdência e da assistência sociais.** 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 5ª edição. São Paulo: Cortez: 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (Orgs.) **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico.** Brasília, INEP, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética de Educação: um estudo introdutório.** 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILLI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.** 2ª edição. Vozes. Petrópolis, 1995.

GENTILLI, Pablo. **Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de Pessoas: Enfoque nos Papéis Profissionais**. São Paulo: Atlas, 2001.

GONH, Maria da Glória. **Educação, Trabalho e Lutas Sociais**. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3ª edição. Cortez: São Paulo, 2002.

_____; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª Edição. Editora Civilização brasileira. 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Editora Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 2004.

GURJÃO, Pedro. **Banco de Potenciais Humanos: gestão estratégica de RH**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de morais Ribeiro – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. 221 p.

IAMAMOTO, Marilda Villela. CARVALHO, Raul (Orgs.) **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 16ª edição. – São Paulo, Cortez, [Lima, Peru]: CELATS, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **Desafios Teórico-Methodológicos da relação Trabalho-Educação e o Papel da Escola**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. Tradução de Rodrigo Leon Contrera – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. EM Editora Moraes, 1978.

MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. Editora Hucitec: São Paulo, 1994.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1 – O Processo de Produção do Capital. Volume I, 12ª edição. Tradução Reginaldo Sant'Ana. 1988.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Editora Martin Claret: 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O Século XXI: socialismo ou barbárie?** Boitempo Editora. 2003.

MOURA, Gustavo Alberto. **A Valorização do Sujeito Trabalho na Chamada Gestão com Pessoas**. In: Menezes, Ana Maria Dorta de; Figueiredo, Fábio Fonseca (Orgs.). **Trabalho, Sociabilidade e Educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza, editora UFC, 2003 (Coleção Diálogos Intempestivos).

- NÉRI, Marcelo. **Dois anos de política social**. IN: CARDOSO, Gustavo Brígido Bezerra. **Políticas Públicas: a gênese nacional e internacional das políticas sociais, seus embates e debates. Os vetores legais e os limites de sua aplicabilidade**. Edições Técnicas: Fortaleza, 2006.
- NETO, João Machado Borges . **Governo Lula – uma opção neoliberal**. IN:PAULA, João Antônio de Paula. **Adeus ao Desenvolvimento: a opção do governo Lula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- NOGUEIRA, Cláudia Mazei. **A Feminização no Mundo do Trabalho: entre a emancipação e a precarização**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.
- OHNO, Taiichi. **O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996 (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v. 6).
- PAULA, João Antônio de (Org.). **Adeus ao Desenvolvimento: a opção do governo Lula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- POCHMANN, Márcio. **Como se não bastasse**. In. Cardial, Edmilson. Revista Educação. Ano 28. N.º 251. Ed. Segmento, 2002.
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 3ª edição – São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.
- SADER, Emir (org.) – **Pós-neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo. Paz e Terra, 1995.
- SALES, Celecina de Maria V. et al. **Reestruturação Produtiva, Trabalho e Desemprego Juvenil no Brasil na década de 90**. In: DAMASCENO, Maria Nobre (Org.). **Entre o Sonho e a Realidade: educação e perspectiva de trabalho para os jovens**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.
- SANDRONI, Paulo (Org.). **Novo Dicionário de Economia**. Editora Best Seller: São Paulo, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Editora Record: Rio de janeiro, 1999.
- SENNETT, Richard. **A Cultura do Novo Capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. Editora Record: Rio de janeiro, 2006.
- SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SICSÚ, João e MARINGONI, Gilberto. **Avaliando o desempenho do PT e do governo Lula: Quem perdeu? Quem ganhou?** IN: PAULA, João Antônio de Paula. **Adeus ao Desenvolvimento: a opção do governo Lula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **A “Nova” Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia**. In: Gentili, Pablo A. A. Silva, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 2ª edição. Vozes. Petrópolis, 1995.

SINGER, Paul. **Políticas sociais e econômicas do governo Lula.** In: PAULA, João Antônio de. **Adeus ao desenvolvimento: a opção do governo Lula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, João Francisco. **Terão os trabalhadores e as trabalhadoras, um dia, garantidas as condições de sua escolarização?** In: **Educação de Adultos: história, prática e reflexão.** Fênix - Revista Pernambucana de Educação popular e de Educação de Adultos. NUPEP. Ano 2 – nº 1. Janeiro/julho de 2003.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Marx e as Metamorfoses do Mundo do Trabalho.** 15 de dezembro de 1994 [Mimeo.].

_____. **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: As novas determinações do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez. Fortaleza. Universidade Estadual do Ceará, 1998.

TOLEDO, Enrique de La Garza. **Neoliberalismo e Estado.** In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo.** Tradução de Rodrigo Leon Contrera – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Neoliberalismo, Privatização e Educação no Brasil.** In: ARRAIS NETO, Enéas e VALE, Erlênia Sobral (Orgs.). **Política Educacional e Social.** Fortaleza – Ceará, 2000.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social.** Tradução Tomaz Tadeu Silva e Daise Batista. Artes Médicas: Porto Alegre, 1991.

Sittes:

[http:// portal.mec.gov.br/secad](http://portal.mec.gov.br/secad)

[http:// www.fe.usp.br](http://www.fe.usp.br).

www.oit.org/public/english/employment/index.htm

www.oitbrasil.org.br/emprego.php

www.inep.gov.br

ANEXOS

PRINCIPAIS PROBLEMAS DESTACADOS PELOS PROFESSORES DO PROJovem – DIAGNÓSTICO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA

Este escrito apresenta fragmentos de dois relatórios de acompanhamentos da implantação do Projovem Fortaleza, realizado pelos formadores do Programa, elencando os principais problemas identificados pelos professores dos núcleos pertencentes a Estação Pantanal³⁹ e de das escolas Escola Internato São Rafael e Escola Maria Odinilra ligadas a Estação Quadras e Escola Godofredo de Castro e Escola Maria Gondim, da Estação Serviluz.

O registro intenciona retratar o panorama mais geral do Programa em Fortaleza. Essas informações fazem parte dos relatórios de acompanhamento de dois formadores do Programa, em reuniões de avaliação da implantação do Projeto nos núcleos. Em uma dessas reuniões, participei como observadora⁴⁰.

O diagnóstico da implantação do Programa foi realizado após a 1ª etapa da formação inicial. Os professores ressaltaram a urgência quanto ao retorno da ação diagnóstica sob a forma de possibilidades de soluções dos problemas que estavam enfrentando. Percebemos que alguns destes problemas se ligam a uma coletividade maior, visto que não se restringem a casos isolados, tratando-se de uma situação quase generalizada.

A metodologia utilizada pelos formadores nessas reuniões contemplou entrevistas com os professores, formadores da qualificação profissional, assistente social, bem como alguns alunos do Programa. As entrevistas foram gravadas em fita K7 e se estruturaram sobre os seguintes pontos: pontos positivos e negativos do processo educativo em cada área; avaliação dos alunos em cada área: desempenho, disciplina, relação com professores; avaliação da estrutura física da escola e materiais pedagógicos; relação com a escola: projovem x direção das escolas; alunos do projovem x alunos regulares; avaliação da coordenação do núcleo e estação do projovem; avaliação da experiência da autogestão no núcleo; a prática do planejamento conjunto; a interdisciplinaridade e as atividades integradoras.

³⁹ Reunião de diagnóstico realizada junto a Sede da Estação Pantanal, ocorreu no dia 24/01/2006, e a visita a um de seus núcleos, a escola Maria Quevedo, no dia 23/01/2006.

⁴⁰ Estação Pantanal e a visita a um de seus núcleos, a escola Maria Quevedo.

Partindo dos relatos dos professores sintetizamos a seguir os principais pontos elencados pelos grupos:

1. Relatório da Reunião de Diagnóstico junto a Sede da Estação Pantanal e da Visita ao Núcleo Escola Maria Quevedo-Estação Pantanal: *panorama da realidade*

1.1. Estrutura física, material pedagógico, computadores:

- Algumas salas apresentam problemas na estrutura física, a exemplo disso, destacamos: o núcleo Monteiro Lobato, que é uma escola de educação infantil e possui salas muito pequenas, mal iluminadas e pouco ventiladas, dificultando o trabalho realizado, e ainda um núcleo que apresenta problemas na parte elétrica e hidráulica, sofrendo com a falta de água e de energia, eventualmente. Todos os demais núcleos relataram aspectos, como a necessidade de instalação de ventiladores, melhoria na iluminação, banheiros, bebedouros etc.
- Falta de segurança e pouca iluminação na área externa das escolas. A maioria das escolas comentou a fragilidade da segurança em suas proximidades. Fato esse agravado ainda, pela precariedade do sistema de iluminação pública. Particularmente, um núcleo ao lado de um canal, em área pouco movimentada, onde a insegurança para professores e alunos se caracteriza como uma dificuldade para o bom funcionamento das atividades.
- Os recursos pedagógicos são considerados, pelos professores, como sendo insuficientes, restrito a pincéis de qualidade inferior, papel pardo (madeira) e algumas fotocópias de textos/atividades complementares. Os professores destacaram que o material é equitativamente dividido, todos recebem a mesma quantidade; comentaram ainda, que muito do que eles têm conseguido no trabalho com os alunos, depende da iniciativa de cada um, tirando fotocópias pagas por eles mesmos, imprimindo seus textos, levando material de apoio...
- Não existem laboratórios de informática instalados em todas as instituições. Aliados a isso têm núcleos onde a escola mesmo dispendo desse espaço, os alunos e professores do projovent não podem utilizar os equipamentos (por exemplo, o núcleo Viviane Benevides); A escola Maria Quevedo não tem

problemas com a utilização do laboratório, apesar de possuir computadores em quantidade inferior a proposta do projovem (11 computadores). Os professores comentaram ainda, que possuem poucos conhecimentos no sistema operacional Linux, e que o curso prometido para eles até agora não aconteceu.

- Atraso e desorganização no pagamento do recurso da bolsa para os alunos.

1.2. Relação do pessoal do projovem com a escola

- A direção das escolas que não apóiam o programa foram identificadas como um dos maiores problemas ao desenvolvimento do trabalho. A direção da escola Viviane Benevides foi identificada como o maior empecilho ao bom desempenho do programa (durante a reunião tivemos relatos extensos sobre essa questão – sede da estação). Os relatos dos professores demonstram haver uma total rejeição por parte da diretora dessa instituição ao programa, o que já ocasionou atritos com alunos e professores. Os gestores dos núcleos Monteiro Lobato e Maria Quevedo foram citados como um forte assessoramento ao funcionamento do Projovem.

1.3. Desempenho e disciplina dos alunos

- Algumas temáticas como o fumo, drogas e violência, foram citados como assuntos necessários de serem abordadas pelo programa. Outros problemas, situados especificamente no núcleo Viviane Benevides, foram, “indisciplina”, pouca adequação dos alunos as regras da escola, saídas das salas de aulas e faltas constantes dos alunos. Segundo ele, o projeto iniciou quando os alunos da escola já estavam de férias, e ele acredita que no retorno das atividades no início do ano letivo vão ter problemas sérios quanto a isso. O professor que faz esse depoimento foi transferido recentemente para esse núcleo (Viviane Benevides), e se diz indignado com a situação que encontrou a escola, relatando que, desde então, vêm procurando mobilizar o grupo de colegas para resolver alguns desses problemas disciplinares. Esse professor atribui as principais dificuldades, especificamente, a problemas anteriores, desde a implantação do programa nessa unidade, como por exemplo, a definição de salas para os alunos ter se dado a partir da liberdade deles escolherem as salas por afinidade/amizade para se agruparem. Outro

professor, desse núcleo comentou ainda que a chegada da farda minimizou o inconveniente que tinham quanto ao uso de trajés não adequados a escola, como mini-saias e top's muito pequenos, no caso das mulheres etc. A coordenadora da estação analisa que um dos motivos que contribui e agrava os problemas desse núcleo é o fato de que, na sua compreensão, o grupo de professores não é coeso, apesar de não existirem atritos maiores entre eles, este não se configura em uma identidade de trabalho coletivo.

- Resistências dos alunos para assistir aulas e atritos com professores de práticas mais tradicionais, chegando a ocorrer embate com os alunos que reclamam quanto à rigidez das regras. A maioria dos comentários a esse respeito parece indicar que, professores mais “negociadores”/flexíveis tem conseguido melhores resultados, pelo menos, em obter maior frequência dos alunos as aulas e a não ter manifestações de atritos e resistência dos alunos.

1.4. Material didático

- Matemática - segundo os professores especialistas da área, o livro é considerado difícil para o nível dos alunos (diferentes níveis de conhecimentos na sala, em virtude das diferenciadas experiências de escolarização). Conforme suas análise, o material apresenta uma seqüência didática desordenada, ou seja, conhecimentos mais avançados, que dependiam de uma sistematização anterior de base, por exemplo, geometria espacial, quando o aluno não teve sequer noções de geometria plana, decomposição ou noções de adição e subtração. Outros professores, de diferentes áreas, comentaram que o livro não atende a realidade local e não contempla aspectos de nossa região, identidade e cultura.
- Inglês - O material é complexo, não sistematizado e de difícil aplicação pedagógica.
- Língua Portuguesa - os professores dessa área situam críticas às atividades de interpretação, que segundo eles, é literal e possui questionamentos tradicionais, como por exemplo, os principais personagens e enredos explicitados no texto. Conforme esses professores, tais exercícios continuam incoerentes com as abordagens e os fundamentos teóricos adotados no

programa de formação inicial dado aos educadores, além de que vão de encontro às diretrizes atuais para esse ensino.

- Ciências naturais – para os professores, a dificuldade maior reside na excessiva centralização em situações experiências, onde o conteúdo é apresentado sob uma forma única – as experiências a serem realizadas. Os professores dessa área comentaram que sentem falta da parte conceitual desse conhecimento, importante de ser sistematizado e estudado na escola.
- História/Geografia - os professores de história e geografia, por sua vez, consideram o material bom e ressaltam que o mesmo contempla questões contemporâneas, dentro da história crítica.

1.5. Aspectos pedagógicos:

- No tocante a distribuição da carga horária; todos professores teceram críticas a organização dos tempos escolares de aula, notadamente, os educadores da formação básica, que se mostraram insatisfeitos pelo pouco tempo de aula para a realização do trabalho específico dos conteúdos. Segundo eles, o atraso do livro do aluno, o pequeno nível de leitura, interpretação de texto e os poucos conhecimentos de matemática, contribuem para o atraso no cumprimento da unidade no tempo previsto e se repercute inclusive na dificuldade de compreensão em outras matérias como ciências naturais e humanas.
- Um dos núcleos (Estanislau Façanha), não possui o profissional da assistência social, o que exige a redistribuição dos demais professores para suprir a lacuna na carga horária. Ademais, todos os núcleos fizeram queixas referentes à ausência da assistente social, que em uma semana está em um núcleo e na semana seguinte em outro, dificultando o estabelecimento de vínculos afetivos e de relações mais estreitas, com alunos e demais professores, além do prejuízo com a sistematização, continuidade e acompanhamento dos trabalhos propostos.
- Carência do professor de Inglês, ainda em alguns núcleos. Todavia, nos núcleos onde a contratação desse profissional já foi efetivada, lidam com o problema do considerável atraso ocasionado no conteúdo.

- Quanto à interdisciplinaridade a maioria dos professores comentou vagamente sobre os planejamentos, situando que eles estão acontecendo, mas sem maiores detalhes ou reflexão sobre isso. Um dos professores, no entanto, fez uma crítica dizendo ser apenas uma “junção de professores”. Outros educadores sugeriram que fossem planejadas reuniões de caráter pedagógico por área, vivências de atividades práticas nos dias de planejamento e momentos entre os professores para compartilhar metodologias, na intenção de suprir dificuldades no andamento das disciplinas.
- A coordenadora pedagógica comentou sobre a importância de momentos/reuniões de apoio com a equipe de formação para subsidiar as ações dos coordenadores pedagógicos.

2. Relatório da Reunião de Diagnóstico junto as Escolas Internato São Rafael e Escola Maria Odnilra, ligadas a Estação Quadras, e Escola Godofredo de Castro e Escola Maria Gondim, da Estação Serviluz.

2.1. Avaliação do desempenho e comportamento dos alunos

- O primeiro ponto a notar diz respeito à heterogeneidade dos alunos; os educadores são unânimes em afirmar que os alunos encontram-se em níveis muito diferenciados de progresso e capacidade intelectual. Era de se esperar porque o Projeto envolve pessoas que se enquadrariam em níveis que vão da 4^a série à 8^a série do Ensino Fundamental
- Outra unanimidade diz respeito ao baixo nível de leitura, escrita; no geral, os professores denunciaram muita dificuldade na compreensão de enunciados escritos por parte de alguns alunos, o que exige um tratamento diferenciado. Há muitos casos de alunos que não conseguem ler, escrever e/ou expressar-se verbalmente de forma lógica. Isto cobra dos educadores uma ação voltada para o letramento destas pessoas, ainda que não possa ser abandonado aquele aluno que se encontra num nível mais elevado.
- Esta heterogeneidade é atípica para se lidar numa sala de aula porque embora não possamos falar em homogeneidade em qualquer grau ou situação de ensino-aprendizagem, no Projovem esta variação é muito acentuada. Aqui está um dos pontos que cobra atitudes dos educadores que, em geral, eles não estão sabendo dar respostas. Poder-se-ia mesmo perguntar se tais respostas são possíveis...

- O grau de diferenciação acentuada resulta, pelo que observei, num certo nivelamento por baixo das matérias ensinadas, o que causa desconforto e desestimula alguns alunos que estão em nível de 7^a ou 8^a séries em termos de conteúdos formais de ensino. Na escola Maria Odnilra, por exemplo, um aluno afirmou: “eu tô achando o projovem um pouco fraco”. Eu interpelo perguntando qual é o problema mesmo e ele responde: “as matérias estão muita fracas.. os professores ensinam, mas a matéria, o conteúdo é muito fraco. Eu fazia Eja, quinta e sexta; parei pra vir pro projovem, mas eu achava que o projovem ia ser completamente diferente do que tá acontecendo em sala de aula; eu achava que ia ser uma coisa pra eu aprender mais, mas deixa que está me levando mais prá trás ainda. Eu estava num curso bom e entrei num que... a estatística que o governo fez... eu acho que ele enfeitou muito o projovem porque na televisão passava que o curso ia ter curso profissionalizante, ia ter diploma... mas até agora, já estamos em janeiro, não vou mentir não, já são dois meses de projovem e nada...”
- Nesta fala a contradição de se lecionar numa sala muito heterogênea e com um material que pinça alguns elementos de 5^a a 8^a série e os joga sem a devida continuidade, aparece cristalinamente. Veja que o aluno faz a comparação com a EJA, afirmando que nesta modalidade de ensino ele é mais desafiado. A subutilização dos potenciais daqueles alunos que estão, por assim dizer, acima da média da turma em termos de conteúdos escolares é uma questão a ser enfrentada sob pena de evasão ou de outros prejuízos para o próprio aluno. Há também que se analisar em termos de perdas que os alunos que estão migrando da EJA ou da Educação Regular para o Projovem — atraídos pela bolsa de cem reais — podem sofrer na sua formação escolar. Sem dúvida, a sobreposição de Educação Regular, EJA, Projovem onde apenas este oferece uma remuneração em dinheiro pode levar a uma migração muito grande de alunos para este programa e isto é um indicador de prejuízo na formação escolar destes alunos. Se com todos os vícios da educação regular, é difícil escolarizar estes jovens proporcionando a apropriação por parte deles dos conteúdos científicos e socioculturais médios necessários, imagine-se num programa com terminalidade definida, isto é, com um ano de duração.
- Em duas das escolas visitadas encontramos os educadores muito satisfeitos com o tipo de relação que foi possível construir juntamente com os alunos. Estes, ao

contrário do que se poderia esperar, são atenciosos e mostram-se amistosos na relação com os professores. Na Escola Godofredo de Castro alguns alunos acompanham professores na saída da escola até a parada de ônibus para dar-lhes proteção contra possíveis atos de violência. Nas Escolas São Rafael e Maria Gondim a relação é, no entanto, um pouco tensa. Há jovens claramente envolvidos com drogas e alguns que já praticaram algum ilícito e foram interpelados judicialmente. Em ambas as escolas professores já foram ameaçados, além de relatarem o comportamento de dois ou três alunos que tentam intimidar as professoras. Na Escola São Rafael há histórico de brigas e desavenças no interior das salas de aula e o atraso das bolsas piorou esta situação porque os alunos atribuem a culpa aos professores. Nesta Escola, os professores demonstravam certo medo nas suas falas.

2.2 Avaliação da estrutura física da escola e materiais pedagógicos

- Das quatro escolas visitadas, apenas a Escola Maria Gondim, no Papicu, oferece más condições de funcionamento; as salas são pequenas e não há espaços internos suficientemente grandes para algumas atividades com muitas pessoas. A Escola situa-se numa travessa muito estreita e de acesso dificultado. As outras três escolas funcionam em prédios apropriados, com quadras amplas para esportes e outros eventos, bibliotecas, refeitórios e outras dependências.
- No geral, os educadores reclamam do material pedagógico: ora apontam o problema dos assuntos serem pinçados e não apresentarem seqüência lógica; ora denunciam que não há introdução ou contextualização dos assuntos tratados no livro, como por exemplo a matéria de Inglês que já inicia explorando o verbo To be; ora, falam ainda da linguagem usada que não seria apropriada para o nível médio em que se encontram as turmas. Falaram-me ainda que os conteúdos são superficiais e se se quer aprofundar alguma coisa, mormente nas ciências humanas, é preciso trazer de casa. Se se quer fazer um trabalho melhor, faz-se necessário a utilização de outros materiais, cópias, textos, etc. que são providenciados pelos próprios educadores e com seus próprios recursos.
- Os educadores reclamam que o tempo não é suficiente para desenvolver os conteúdos propostos em cada unidade do manual. Em verdade eles têm de se desdobrar enriquecendo o material, trazendo novas coisas, contextualizando e

tentando fazer os nexos entre os vários conteúdos pinçados em cada matéria e, com isto, o tempo é consumido. Há uma inadequação dos conteúdos propostos, do tempo para execução e da falta de materiais didático-pedagógicos.

- Na escola São Rafael, bem como na Maria Odinira os professores do projoovem têm livre acesso a vários materiais da Escola como fitas de vídeo, livros etc.
- Faltam cadernos, lápis, canetas, borracha para uso dos alunos. Isto foi denunciado como um dos mais sérios problemas que eles enfrentam porque maior parte dos alunos não tem nem pode comprar nenhum destes materiais.
- Quando pergunto sobre o material pedagógico para a Professora Lara que leciona Inglês na Escola São Rafael ela retruca: “sinceramente?” Respondo: sinceramente! E ela retoma a fala: “É... risos... tenho críticas. Exemplo a gente tá pegando alunos com um nível muito baixo; tem alunos aqui que são semi-analfabetos; na minha área de Inglês, começar a primeira unidade com o verbo *To be*... o aluno pergunta: o que é verbo? Na primeira unidade tem uma cruzada para a gente trabalhar os números... não dá pra trabalhar desta forma; tem que contextualizar, introduzir, preparar o aluno para cada assunto, trabalhar com dinâmicas...”. O Inglês deve ser aplicado à vida prática, por exemplo, à atividade do trabalho; tem que interdisciplinar com os arcos de ocupação; mas não é isto que acontece: o livro está preocupado com gramática; toda esta outra parte o professor tem que fazer por fora.
- Isto é uma demonstração de como os conteúdos estão pinçados no livro. Assim, para trabalhar adequadamente talvez seja necessário pensar no alargamento do tempo para cada unidade, para cada aula, bem como fornecer o apoio com materiais extra, textos, copiadoras etc. que não podem ser unicamente de competência do professor.

2.3 A relação com a diretoria da escola e a integração dos alunos do projoovem com os alunos regulares

- Nas quatro escolas visitadas a relação com a direção da escola é muito boa. As diretoras colocam à disposição do projoovem não apenas o espaço físico, mas outros materiais de biblioteca e multimeios (onde existem).

- Tanto na Escola Godofredo de Castro como na Maria Odinilra mantivemos contato com as diretoras e todas estavam satisfeitas com o projovem e demonstraram um espírito de colaboração recíproca. Na verdade elas vão além disponibilizando materiais e serviços que sequer estão acordados com a Prefeitura.
- A relação dos alunos regulares com os do projovem não deu para ser observada ainda porque quando o projeto começou as aulas da EJA estavam findando. Não houve ainda um espaço de tempo suficiente de convivência entre estes segmentos para que se possa avaliar sua integração. Entretanto, o coordenador do núcleo que funciona na Escola Godofredo de Castro salientou que estes alunos compõem a mesma comunidade e que não há nenhuma dificuldade nas suas relações recíprocas.
- Na escola São Rafael a diretora ofereceu, inclusive, alguns materiais da EJA como fitas etc., para serem utilizados pelos educadores do projovem.

2.3 Avaliação da coordenação dos núcleos e estações e a prática da autogestão

- É geral um sentimento contraditório; por um lado, os educadores sentem que a experiência da autogestão é interessante. E de fato em todas as escolas os planejamentos estão acontecendo com participação de todos os educadores; estão conseguindo caminhar. Entretanto, há casos como na Escola Maria Odinilra, na Cidade 2000, que ninguém assume o cargo de coordenador. O medo é de que, dizem as professoras, com a escolha de uma delas as outras deixem de assumir a responsabilidade conjunta e repassem para uma única pessoa. Por isto mesmo, dizem, sentem falta de uma direção. Uma das professoras afirmou: “é interessante a experiência, mas estamos acostumados à liberdade”. Quando perguntado se os professores deixam de cumprir horários ou faltam às atividades foram unânimes em afirmar que não ocorre isto. Entretanto, quando há um aluno com problemas que não podem ser resolvidos na sala de aula, para quem encaminhar?
- Na Escola Maria Odinilra os professores se sentem abandonados pela coordenação da estação e pela administração do Projovem. Enfrentam vários problemas, dentre eles o do atraso da bolsa, e não conseguem ter informações corretas com a coordenação/administração nem tampouco tiveram até aquele

momento a presença de nenhuma dessas pessoas na escola. Na verdade o núcleo está funcionando precariamente, não em termos de espaço físico — que é ótimo! — mas em função de não terem conseguido preencher as turmas; lá funciona apenas uma turma. Os educadores ficam se revezando nas aulas em uma única turma.

- Na Escola Godofredo de Castro o destaque é para o Professor Mardem, que é coordenador. Na verdade, ele desempenha um papel excelente, trabalha dobrado para unificar os educadores em torno da proposta do projeto; lá ele enfrentou problemas como vacância de professor de inglês, bem como lidou com educadores que se atrasam ou faltam ao trabalho. Ele tenta contornar da melhor forma possível, faz rodízio de professores, assume salas de aula fora do seu horário e de sua área específica para tentar fazer funcionar. O planejamento está funcionando bem, embora sob reclamações de desinteresse por parte de alguns educadores. Também aqui ouvimos do coordenador do núcleo reclamações quanto à falta de informação segura da parte da coordenação da estação e do pessoal da gestão local do projoovem, mormente no que se refere ao atraso das bolsas.
- Os alunos a que tivemos acesso falaram da falta de organização sinalizando para certa vacância de autoridade na escola; referiram-se ao fato de que a coordenação da estação e os gestores não fornecem informações corretas quanto ao atraso da bolsa, bem como não sabem indicar uma data precisa em que a situação será regularizada. Aqueles a quem tive acesso não culpam os educadores pelo atraso das bolsas; sabem que se trata de problemas da Administração de Fortaleza e de Brasília. No geral, acham a convivência muito democrática tanto com os professores como com o coordenador dos núcleos.

2.5 O processo de avaliação externa

- Apenas as Escolas São Rafael e Maria Gondim haviam passado pelo processo de avaliação externa, aplicada por Professores da UECE.
- Os educadores da primeira escola reagiram negativamente a este processo; consideraram-no invasivo e fora dos propósitos do projeto. Argumentaram que os professores deveria ter acesso à prova bem como deveriam ser avisados antecipadamente da data de aplicação da mesma para poderem orientar os alunos. Argumentaram ainda que num clima onde as bolsas não haviam sido pagas, estavam com faltas de professores e ainda em processo de acomodação do projeto a avaliação externa colaborou para desorganizar ainda mais. Os alunos teriam ficado temerosos quanto à avaliação.
- Já os professores da Escola Maria Gondim avaliaram positivamente o processo de avaliação externa uma vez que imprimiu seriedade ao projeto e despertou nos alunos maior credibilidade no que estão fazendo. Assim se expressou uma professora da área de ciência naturais: “uma coisa que eu achei bastante positiva, vale salientar, foi o seguinte: até então eles estavam levando a coisa meio que na brincadeira; quando chegou a avaliação de Brasília pra ser aplicada, meu amigo, pense que eles tiveram assim uma chuvairada... Achei bastante positiva porque eles sentira que, vixe isso aqui não é brinquedo não! Eles estavam sentindo como se fosse um projeto qualquer, como a gente trabalha no Estado, na Prefeitura, de um modo geral; um projeto que não fosse ter nenhuma avaliação. Não sei se é porque eu já fui do Estado e quando a gente vem com um projeto eles nunca levam o projeto a sério... Aqui foi uma coisa altamente positiva nesse sentido: eles sentiram, ôpa aqui a gente não pode brincar não!”. Aquilo que foi apontado como negativo pelos professores da Escola São Rafael foi tido como muito positivo: a avaliação externa evita o direcionamento do professor para determinados conteúdos e exige que o professor trabalhe todas as disciplinas e conteúdos expressos no manual.

2.6 Interdisciplinaridade e atividades integradoras

- De modo geral, os educadores reclamam da interdisciplinaridade; dizem que estão tentando, mas não sabem exatamente o que estão fazendo; não sabem avaliar se estão dando certo.
- O material não é interdisciplinar; cada disciplina tem seus próprios textos, seus próprios conteúdos sem conexão com os conteúdos de outras disciplinas. Era necessário ter textos extra com temas que fornecessem possibilidades de interdisciplinaridade; era necessário que tais textos sugerissem exercícios para as várias áreas a partir do tronco comum.
- Tanto na escola Maria Odilira como na São Rafael realçaram que a tentativa de interdisciplinar a partir de determinados temas integradores sugeridos no livro está cansando e desestimulando os alunos; está ficando repetitivo demais.
- Na Escola Maria Odilira os educadores estão elaborando um projeto que deve ser reforçado. Trata-se de um projeto de elaboração e criação de produtos sanitários. Há um professor que é químico e que já fez este trabalho na prática em outra escola e está sugerindo para lá. A partir deste projeto eles esperam trabalhar diversas disciplinas (ciências naturais, matemática, ciências humanas, a questão do mundo do trabalho, Português etc.).
- Quanto às atividades integradoras eles reclamam que não estão tendo ajuda da coordenação do projoem e ficam sempre se perguntando p que vamos fazer? Isto não está no livro, o que implica na criatividade do próprio grupo, mas deveria ter pistas, dicas, exemplos no material; da mesma forma com a interdisciplinaridade: não tem nada nos conteúdos do livro e querem que apliquemos na prática. Estaríamos aqui diante do “faço o que eu digo, mas não faça o que eu faço”? pergunto eu.
- O uso dos computadores poderia ser um momento para realizar interdisciplinaridade. Embora estejam tendo acesso pleno ao laboratório de informática na Escola Maria Odilira, os professores reclamam que não foram formados para tal atividade, bem como não há uma orientação no manual de como proceder. Então, colocam os alunos para mexer no computador, dão noções das partes físicas da máquina, tudo isto sem nenhum roteiro porque não são professores desta área.

- O que vejo aqui é algo de muito positivo: os educadores vão à luta, enfrentam as adversidades, dão aula daquilo que não sabem, tentam romper os limites dos materiais e da estrutura organizativa do projovem. Se se reunisse este ímpeto, esta vontade com condições estruturais e didático-pedagógicas adequadas poderíamos esperar um sucesso certo, retumbante do projeto.

3 Sintetizando: pontos positivos e negativos observados nas entrevistas

Positivos	Negativos:
<ul style="list-style-type: none"> • A vontade e o compromisso dos professores • A inventividade frente aos desafios • Realização de torneio de futebol entre alunos do projovem e da EJA na Escola Godofredo de Castro • Iniciativa de criar um projeto de produção de produtos sanitários com participação dos alunos do projovem na Escola Maria Odinilra • Realização de reuniões e dinâmicas de integração com todos os alunos na Escola Maria Gondim • A integração entre projovem, direção da escola e demais alunos da Eja em todas as escolas que visitamos • Pontualidade e assiduidade dos educadores – este foi um ponto realçado por todos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturais: o material pedagógico tem falhas quanto aos conteúdos (pinçados, com linguagem inadequada); o tempo do projovem (possivelmente não haverá tempo suficiente para o ensino de todo o conteúdo de cada unidade); as classes são muito heterogêneas e praticamente impossibilitam um trabalho comum; alguns alunos ficam prejudicados em função do rebaixamento do nível das aulas; o projeto não conta com o profissional para apoio psicológico aos jovens e professores; • Administrativos: o atraso das bolsas; a falta de fardamento para alguns alunos; falta material didático como cadernos, canetas, lápis, borracha; ainda não foram emitidas as identidades estudantis; nem todas as escolas têm computadores; falta de comunicação entre a equipe gestora local, a coordenação das estações e os núcleos; há falta de professores; das escolas visitadas, apenas duas estavam com um núcleo completo; uma delas tinha apenas uma turma funcionando, outra tinha quase três turmas completas; falta divulgação do projeto nos locais mais carentes e as cartas convocatórias não estão chegando aos destinatários; • Pedagógicos: os educadores ainda não sabem trabalhar a interdisciplinaridade e os temas integradores; não está claro a função do professor orientador;



Foto1: Alunos em aula

Foto1: Alunos do PROJOVEM em momentos de aula



Foto 2: Alunos do PROJOVEM em momentos de aula



Foto 3: Alunos do PROJOVEM em um momento de mobilização



Foto 4: Alunos do PROJOVEM em um momento de mobilização

Equipe de Mobilização visita Núcleos

A equipe de mobilização, formada por 04 membros (Fabinho, Babau, Neidinha e Elizauado) todos envolvidos com movimentos de juventude como o hip hop, surgiu a partir da necessidade de se intensificar a inscrição dos jovens no ProJovem a partir de panfletagens, conversar informais com a juventude nos sinais e pontos de encontro. A mobilização atuou para aumentar o número de inscrições e conseguiu. No segundo momento a equipe realizou visitas em 10 núcleos para amenizar a situação complexa que se formava com o atraso do pagamento das bolsas e ainda contribuir para a organização da juventude que se encontra nesses núcleos através de apresentações de filmes, hip hop e debates sobre juventude e os signos que envolvem esse segmento.

Iniciou-se agora o terceiro momento de mobilização, onde os demais núcleos e também os educadores da formação básica, da qualificação social para o trabalho e a ação comunitária serão visitados.

O objetivo prioritário das visitas é despertar nos jovens o sentido e o conceito de organização juvenil e convivência comunitária, uma vez que os mesmos não possuem vivência neste tipo de organização mas sim, outras formas, tais como: grupos de futebol, teatro, música, dança entre outros.

No dia 12 de junho houve uma visita ao Núcleo Lenira Magalhães. Hoje, 14 de junho, será visitado o Núcleo Aldeide Reges. As visitas começam a partir das 18:30h com exibição do filme "Rádio Favela" e em seguida debate acerca da temática assistida.

Calendário das próximos encontros:

19/06 – Núcleo Nossa Senhora de Fátima

21/06 – Núcleo Martins Aguiar

23/06 – Núcleo CSU Virgílio Távora

(Todos os núcleos visitados são da Estação Pirambú)

Reunião com os Jovens Representantes de turma

No dia 1º de junho ocorreu a 2ª Reunião da Coordenação Municipal do ProJovem com os jovens representantes de núcleos. No dia 28 de junho será realizada a 3ª Reunião. O objetivo é a troca de esclarecimentos, a avaliação do Programa e o planejamento de eventos futuros. Cada núcleo deverá ser representado pelos jovens eleitos na reunião dos representantes de turmas. O evento realizar-se-á a partir das 14 horas, no Centro de Humanidades da UECE – Av. Luciano Carneiro, 345 Fátima.