

POPTEMIN

100



Educação e Política em tempos de pandemia

ПОТЭМКИН

v.1, n.4, 2021.



SINASEFE LITORAL

SINASEFE LITORAL | BIÊNIO 2020-21 - GESTÃO “VOZ ATIVA”

Coordenação Geral

Guilherme Migliorini e Keli Castro Carneiro

Secretária Geral Mariane Rodrigues de Souza

Tesoureiro Geral Leandro Regis

Secretário de Comunicação e Formação

Política e Sindical Fernando de Britto Falci

Suplente Fábio Alves dos Santos Dias

Secretário de Assuntos Legislativos

e Jurídicos Ivan Furmann

Suplente Débora Regina Claudiano

Secretária de Representação Araquari/

São Francisco do Sul/São Bento do Sul

Andressa Torinelli

Secretária de Representação Camboriú/Brusque

Vânia Leonardelli Pereira

Secretário de Representação Reitoria/Blumenau

Deivis Elton Fraines

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
(Maurício Amormino Júnior, CRB6/2422)

P861 Potemkin, n. 4 (set. 2021) / Sinasefe Litoral. - Camboriú, SC:
Sinasefe Litoral, 2020.
68 p. : 23 cm

Anual
vol. 1, n. 1 (ago. 2019)-
ISSN 2674-8762
Disponível em: <https://www.potemkin.sinasefe-ifc.org>

1. Ensino profissional. 2. Formação profissional. 3. Institutos
Federais. 4. Sindicatos - Periódicos.

CDD 371.425

Elaborado por Maurício Amormino Júnior, CRB6/2422

SUMÁRIO

06

APRESENTAÇÃO

Educação e política em tempos de pandemia

POR MICHEL GOULART DA SILVA

08

Democracia e Autocracia na Era dos Algoritmos: um breve ensaio crítico

POR RICARDO SCOPEL VELHO

16

Cuatro décadas de un tesoro escondido: la educación en la América Latina

POR FERNANDO RODAL

23

Gramsci, a Escola Unitária e a formação humana

POR WARLLEN TORRES NANNINI

35

A promessa não será cumprida e os/as secundaristas avisaram: problematizando o “novo” Ensino Médio e as possibilidades de escolha

POR TAMIRIS POSSAMAI, KARINA CAVASSANI KLAPPOTH E FERNANDA HOEPPERS DE ARAÚJO

46

Capitalismo, educação ambiental e políticas públicas

POR JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA RIBEIRO E ARLETE RAMOS DOS SANTOS

58

RESENHA

Reflexões contemporâneas sobre a condição humana

POR RENAN EDUARDO SILVA E MARLENE TIRLEI KOLDEHOFF LAUERMANN

63

RESENHA

O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional

POR BRUNO MIRANDA NEVES E JORDAN RODRIGUES DOS SANTOS

ACESSE NOSSOS NÚMEROS ANTERIORES
E SAIBA MAIS SOBRE O POTEMKIN EM
POTEMKIN.SINASEFE-IFC.ORG

APRESENTAÇÃO

Educação e política em tempos de pandemia

POR MICHEL GOULART DA SILVA

Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Catarinense.

Edição

Michel Goulart da Silva

Revisão

Iuri Müller

Projeto Gráfico

André Altman

Capa

André Altman

Diagramação

João Moura

Conselho Editorial

Cloves Alexandre
de Castro – IFC

Gabriel Magalhães
Beltrão – IFAL

Liamara Teresinha
Fornari – IFC

Liane Vizzotto – IFC

Marcusso – IFSULDEMINAS

Mateus Gamba Torres – UnB

Maurício Gariba
Júnior – IFSC

Ricardo Scopel Velho – IFC

uma produção

SINASEFE Litoral

Rua Pedro H. Amorim, 169.
Ap 101

Centro, Camboriú/SC.

CEP: 88340-215

(47) 3365-1982

www.sinasefe-ifc.org/litoral
potemkin@sinasefe-ifc.org

potemkin.sinasefe-ifc.org

Estamos publicando mais uma edição da revista Potemkin. Esta edição chega pouco mais de um ano e meio depois de começarmos a viver sob uma pandemia, um dos mais destacados e trágicos marcos da História. Nesse período, em todo o mundo, milhões de pessoas foram contaminadas pelo novo coronavírus e milhares perderam a vida. A pandemia também deixou explícito o impacto da concretização de projetos que buscam a desestruturação das políticas públicas e a privatização de serviços, como vem ocorrendo nas últimas três décadas em todo o mundo.

O pano de fundo desse processo é uma das mais profundas crises do capitalismo. Embora os sinais dessa crise já fossem visíveis há dois anos, coube à pandemia exacerbar suas contradições, que se mostram no decréscimo econômico, no fechamento de fábricas, no aumento do desemprego e da miséria, entre outros fatores. Contraditoriamente, em paralelo o que se viu foi o aumento de fortuna dos mais ricos e a concentração de riquezas em um número cada vez menor de grupos empresariais. Isso em um contexto de aprofundamento de ataques a direitos dos trabalhadores, no caso brasileiro em especial na reforma administrativa.

Os elementos contraditórios do processo também se expressaram no aumento da presença da tecnologia no cotidiano das pessoas. Uma parte da classe trabalhadora passou a realizar suas tarefas laborais em casa, fazendo com que o local de moradia se tornasse também o de trabalho ou mesmo de lazer, deixando de ser apenas o espaço de descanso. Com o *lockdown*, os espaços de socialização públicos, tais como parques ou cinemas, foram fechados durante meses como maneira de coibir a propagação do vírus. Esses e outros fatores podem estar relacionados ao aumento nos casos de adoecimento psíquico da classe trabalhadora.

Contudo, apesar do fechamento dos locais de lazer e da implementação do *home office* para uma parcela da classe, muitos trabalhadores continuaram a se mover pelas ruas, em transportes públicos e nos seus locais de trabalho. Algumas categorias, como os trabalhadores em educação,

conseguiram evitar a exposição externa durante alguns meses, mas a todos sempre foi colocada a pressão para que retornassem ao modelo presencial. Ainda que, de início, em muitos lugares tenha se optado pelo modelo híbrido de educação, o fato é que os trabalhadores vêm sendo paulatinamente expostos ao vírus, diante do retorno presencial nas redes municipais, estaduais e federal. Esse cenário fica ainda mais grave se considerarmos a lenta vacinação em todo o país.

Algumas dessas reflexões estão presentes nesta edição da Potemkin. Discute-se, entre outras questões, a presença das tecnologias na vida das pessoas e sua relação com a política. Também se debate a educação tanto de um ponto de vista histórico e continental como das políticas públicas que vêm sendo implementadas para o ensino médio. Outros textos abordam, por sua vez, temas como a educação ambiental e vida do homem em sociedade.

Esta nova edição Potemkin busca dar continuidade às reflexões políticas e teóricas que nosso sindicato vem promovendo nos últimos anos e que encontram na revista seu principal instrumento. Esperamos que os debates aqui apresentados possam ajudar os colegas da Rede Federal a refletir sobre o contexto econômico e político em que estão inseridos e suas condições concretas de trabalho. ↗

Democracia e Autocracia na Era dos Algoritmos: um breve ensaio crítico

POR RICARDO SCOPEL VELHO

Professor do Campus Rio do Sul do IFC. Doutor em Educação/UFSC.
ricardo.velho@ifc.edu.br

RESUMO

A democracia é a forma política mais reivindicada em todos os tempos. Ao mesmo tempo, ela é crivada de contradições que derivam da sua própria característica liberal-burguesa. No entanto, no Brasil as formas autocráticas de funcionamento do Estado são endêmicas e atravessam as instituições modernas de conteúdos arcaicos. Tais continuidades na constituição do fazer político do país se somam às descontinuidades advindas das novas ferramentas de participação social, fundamentalmente as redes sociais baseadas em algoritmos. Deriva daí a problemática teórica e prática da crise das democracias, que se encontram ameaçadas por manipulações em massa, de caráter populista, de comportamentos individuais em processos eleitorais e mobilizações sociais. Assim, cabe perguntar: a dualidade entre democracia e autocracia é pertinente numa era de capitalismo mundializado?

1. Introdução

A assim chamada “crise da democracia” voltou a ser uma discussão corrente após a grande crise econômica mundial de 2008. Variadas obras abordaram o futuro da democracia em âmbito mundial¹. Os motivos dessa discussão estão dados pela ascensão de inúmeros líderes e movimentos de ultradireita, conservadores e racistas pelo mundo, movimentos que obtiveram, inclusive, vitórias eleitorais importantes, como nos Estados Unidos, na Hungria e no Brasil. Ao mesmo tempo, ocorrem movimentações políticas de caráter contestador da ordem estabelecida, como as chamadas “revoluções coloridas”. A participação das mídias digitais nesses eventos foi fundamental. Tais acontecimentos exigem da pesquisa, em suas diversas áreas, problematizações, explicações e análises sobre as origens destes movimentos.

No caso brasileiro, a discussão sobre a nova democracia foi intensa após a ditadura empresarial-militar. Essa transição culminou com as movimentações sociais pelas Diretas Já e com a elaboração da Constituição Federal de 1988.

É importante salientar que no período anterior havia explicações históricas, sociológicas e jurídicas sobre a existência de uma autocracia no Brasil. A formulação teórica de Florestan Fernandes (2005) para explicar a sociedade de classes no país parte da ideia de uma autocracia burguesa. No entanto, os modelos pós-ditatoriais não foram completamente esmiuçados pela pesquisa social, sendo escasso o material sobre a relação entre a Nova República e a autocracia. Mais raros ainda são os estudos que atualizam essa aparente dicotomia a partir dos novos meios digitais de participação política e de debate na esfera pública.

palavras chave:

democracia,

autocracia,

populismo,

capitalismo

mundializado.

1. Por exemplo: Santos (2017), Przeworski (2018), Abranches et al, (2018), Morozov (2018), Zibalatt e Levitski (2018), Empoli (2020).

Assim, para estabelecer um diálogo crítico com essa situação apresentam-se algumas questões: é possível afirmar que a democracia brasileira vive uma crise como a caracterizada por autores contemporâneos? Há resquícios autocráticos nas instituições democráticas existentes? Qual o papel das tecnologias digitais, particularmente das redes sociais, na ascensão dos movimentos políticos contemporâneos? É possível afirmar que existe hoje uma autocracia digital?

Oferecer explicações e questionamentos é um papel inarredável das instituições educacionais públicas. Para isso, questionar o perfil das formas de participação política e o seu caráter é fundamental. A produção de conhecimento sobre o impacto das novas tecnologias digitais na vida coletiva é um campo quase que inexplorado na ciência política brasileira e, portanto, é urgente que aceitemos esse desafio.

Nesse sentido, a reflexão crítica deve ir ao encontro dos anseios de resolução de conflitos, sustentando posições argumentativas fundadas em dados e em realidades. Essa parece uma constatação óbvia, mas, em tempos de disputa de narrativas, a ciência precisa afirmar novamente a condição de racionalidade imanente para as decisões coletivas, esvaziando assim parte do irracionalismo reinante em amplos espaços de gestão da vida social.

Para tanto, a reflexão sobre os fundamentos de uma forma democrática em contraposição às formas autocráticas é essencial. Aos pesquisadores compete este desafio: continuar a refletir criticamente sobre a nossa história e produzir material para abastecer as futuras gerações de conhecimentos sólidos e contrários à imperante nova era das trevas.

2. A democracia como forma política

Há no país uma democracia formalizada e outra democracia realmente existente; a última guarda um funcionamento com lógica própria. Por esse motivo, deve-se buscar na essência da história nacional as determinações do funcionamento da sociedade, para que se entenda do que é feita a vida política brasileira.

A constituição do Estado brasileiro, após 1964, divide-se em três grandes períodos: o primeiro se estende de 1964 até 1988; o segundo, de 1988 até 2016; e o terceiro começa em 2016 e se mantém vigente até os dias atuais. Essa separação tem por finalidade buscar uma cronologia de determinação da participação política e os meios utilizados pelos agentes sociopolíticos para a mobilização social.

O primeiro período é marcado pelo funcionamento do aparato burocrático estatal como indutor de grandes obras de infraestrutura, postura que viabilizou a transição do capitalismo comercial para o capitalismo monopolista associado. O segundo período, de 1988 até 2016, chamado de Nova República, é marcado pela aprovação da Constituição Federal e pela adequação do mercado brasileiro à nova era pós-soviética. Esse período ficou conhecido como o tempo do neoliberalismo, devido às experiências inglesa e chilena, além do chamado Consenso de Washington.

Para além disso, a partir de 2002, com o governo de Lula da Silva, somado a uma onda de valorização de preços no mercado de *commodities*, o país se vinculou fortemente às cadeias mundiais de produção de valor. Houve, como decorrência desse período, forte aquecimento do mercado interno e da utilização da capacidade

produtiva em solo nacional. Contudo, como fruto das sequelas da grande crise capitalista de 2008, essa onda encontrou seu final e o mercado usou dos mecanismos conhecidos para baratear custos e maximizar lucros: demissões, fechamento de unidade produtivas, endividamentos etc. Esse fenômeno trouxe o questionamento sobre as gestões estatais dos anos anteriores, culminando com as manifestações de 2013 e a derrubada do governo de conciliação de classes em 2016. Da lá para cá, vários setores da burguesia precisaram mobilizar suas forças para garantir a sobrevivência no novo cenário competitivo mundial. É nessa conjuntura que emergem os conflitos entre defensores da democracia, defensores de saídas autoritárias da crise e novos sujeitos políticos que até então estavam nas sombras da história.

Os clássicos da teoria política têm definições sobre os conceitos de democracia, autocracia e mudança social, conceitos que atravessam os maiores embates civilizatórios da era moderna. E, mesmo que a democracia ainda seja o parâmetro de existência para a modernidade, hoje vemos que ela se encontra fragilizada diante de ataques que partem de múltiplas origens. Sobre isso, Oliveira questiona:

Quais são, afinal, as características que definem um processo político democrático? Seja qual for a definição adotada, ela deve ser útil para permitir uma análise de instituições políticas reais mesmo na presença de profundas divergências sobre concepções de justiça. Enfim, é necessário evitar inserir no conceito de democracia os conteúdos politicamente controvertidos cuja disputa é precisamente o objeto dos processos democráticos. Por outro lado, qualquer conceito analiticamente rigoroso inevitavelmente assumirá um caráter ao menos parcialmente “ideal-normativo” e por isso terminará suscitando controvérsias mais ou menos complexas quando o conceito for utilizado para avaliar instituições políticas concretas (OLIVEIRA, 2015, p. 185).

O “ideal-normativo” não evita, por si mesmo, os usos narrativos de seu conteúdo esvaziado de ações reais para se efetivar. Essa ideia, derivada da formulação de Oliveira (2015), deve estar aderida à construção de conceitos sobre o realmente existente e os desvios em relação ao “ideal-normativo”. Nesse sentido, aceitar que a democracia moderna está crivada de contradições é um momento fundante da crítica necessária. O ideal iluminista de igualdade, por exemplo, manteve-se como ideal, como afirma Przeworski (2019, p.109):

A persistência da desigualdade é uma prova irrefutável de que as instituições representativas não funcionam, pelo menos não como quase todo mundo acha que deveriam. Portanto, o avanço do “populismo” – resultado da insatisfação com as instituições políticas que reproduzem a desigualdade e não oferecem alternativa – não deveria nos surpreender (PRZEWORSKI, 2019, p. 109).

Surgem, assim, polêmicas que precisamos abordar criticamente. De início, cabe perguntar: qual o lugar dos processos democráticos nos embates entre interesses conflitantes na economia? Entende-se que “as instituições democráticas não geram consenso, elas processam conflitos: seus procedimentos fornecem decisão coletiva que não supera as divergências políticas existentes” (OLIVEIRA, 2015, p.188). Isso significa que a própria sociedade não pode se iludir que é no direito e pelo direito que as divergências serão resolvidas, mas que o caminho dessas resoluções passa, sim, pelo direito. Portanto, o entendimento sobre o papel das instituições democráticas e quais os papéis dos indivíduos, corporações e outros sujeitos de direitos são uma necessidade coletiva. Essa relação entre a economia e a forma política,

seja o direito ou a democracia, se apoia na materialidade das relações de produção de caráter capitalista, o que determina o conjunto do sistema político, jurídico e a consciência social.

Dada a complexidade do período de expansão acelerada do capitalismo tecnológico, de acordo com Morozov (2018), há uma tendência à “morte da política”. Isso se deve à apropriação dos direitos públicos pelas corporações digitais do Vale do Silício.

Independentemente de estarem sediadas em Seattle ou em Pequim, as plataformas digitais ganham dinheiro com promessa de converter os direitos públicos duramente conquistados – o direito à liberdade de expressão, à segurança, ao transporte – em serviços eficientes, proporcionados pelo setor privado, mas desprovidos de garantias (MOROZOV, 2018, p.10).

Deriva daí o questionamento sobre qual o papel do direito interno e externo na regulação de tais realidades relativamente novas no metabolismo social. Cabe, agora, perguntar: quais são os mecanismos para salvaguardar os direitos fundamentais relativos à democracia e não sustentar uma nova autocracia dos dados, pertencentes a umas poucas megaempresas?² Os próximos passos na direção de uma sociabilidade justa estarão enredados na elaboração dessas regulações vinculadas ao super individualismo da ação via redes sociais. Isso pode ser observado, por exemplo, desde as denúncias de direcionamento eleitoral por plataformas digitais. Escreve o autor bielorrusso:

É bem provável que a luta global pelos dados e pela supremacia da inteligência artificial, mais uma vez, ajude a cristalizar a verdade que muitos teóricos da dependência – entre os quais vários brasileiros – entenderam há muito: quem domina a tecnologia mais avançada também domina o mundo. A tarefa futura da política progressista, no Brasil e em outras partes, deve ser a de desenvolver uma estratégia para assegurar esse controle – evidentemente, por meios democráticos. (MOROZOV, 2018, p.11).

Eis o dilema das redes! Este é o dilema para uma teoria da democracia: equacionar a possibilidade de participação ativa em espaços virtuais com a vida realmente existente de carências e insuficiências básicas para grande parte da população mundial. Mais especificamente, será preciso entender como equacionar esse dilema numa sociedade de classes em que o capital continua explorando o trabalho e acumulando valor de maneira incessante e insaciável.

3. O populismo das redes e a ultraindividualização da política

É interessante notar que, de acordo com Bobbio (1997), as formas da luta política entre os diferentes agrupamentos sociais se utilizam de novas ferramentas, mas preservam seus interesses. Esses atores não deixam de reivindicar a narrativa da igualdade, da liberdade e da democracia. A esse respeito, veja-se:

Hoje, a ideia de democracia é universalmente popular. A maioria dos regimes reclama algum tipo de direito ao título de “democracia”; e aqueles que não o fazem insistem que seu exemplo particular de governo não democrático é um estágio necessário no caminho para a “democracia” definitiva. Em nosso tempo, até mesmo

2. A temática foi abordada em Civiero e Velho (2020).

os ditadores parecem crer que um ingrediente indispensável de sua legitimidade é uma pitada ou duas da linguagem da democracia (DAHL, 2012, p.2).

Para uma parte da população, a que dá apoio aos líderes conservadores, existe uma correspondência entre seus direitos individuais e as propostas encantadoras daqueles líderes. Por outro lado, não percebem o quão contraditório isso pode ser, pois, na medida em que buscam esses direitos individuais, desfaz-se a estrutura jurídica para a manutenção coletiva desses mesmos direitos. Disso deriva uma série de desconstruções que abrem portas para soluções autocráticas, mesmo que mantida a ordem jurídica. A tensão entre esses interesses individuais, mobilizáveis pelas redes sociais, e os direitos coletivos, pode desembocar numa nova forma de populismo.

Aqui está o perigo do populismo delegativo. O que as pessoas mais querem é ser governadas por estadistas que lhes pareçam competentes no sentido de fazer valer a vontade da maioria, seja aumentar a renda, representar determinados valores ideológicos ou qualquer outra coisa. Imaginemos, agora, que um novo governo assume oferecendo soluções mágicas e alegando que a oposição mal-intencionada resiste a elas. Para ter liberdade total de implementar suas políticas, o Executivo precisará dismantelar as restrições institucionais advindas do sistema de separação de poderes, o Legislativo e os tribunais (PRZEWORSKI, 2019, p.161).

Está montado o cenário vivenciado em diversos lugares do planeta. O dualismo tradicional entre a democracia e a autocracia se reconfigura e aponta para soluções híbridas de governo e gestões de crises cada dia mais amplas e profundas. O cenário da pandemia atualizou todos os parâmetros dessa discussão, com legislações que tentaram administrar algo que é fundamental para qualquer civilização: a vida.

Agora, o que se pode assistir é a uma verdadeira nova guerra de todos contra todos. Não à toa as soluções hobbesianas estão na moda. A busca por um Leviatã ungido pelos céus que guia os escolhidos em direção à salvação e que pune os restantes com a maldição mais terrível possível, de preferência a morte, está presente em inúmeros discursos. Em contraste aparente estão os defensores da democracia, os que apelam à tradição democrática eleitoral e perdem de vista as novas determinações da vida coletiva e essa nova guerra. Abordando um dos princípios mais básicos da vida democrática, as eleições, Oliveira indica:

(...) eleições designam “vencedores” e “perdedores”, e parte essencial do poder atribuído aos vencedores consiste no direito de promover seus valores e interesses contra os perdedores das eleições, mediante ameaça de coerção. Naturalmente tal poder não é ilimitado, e os perdedores podem, entre outras coisas, realizar oposição (social e parlamentar) aos vencedores e disputar novamente em eleições periódicas. No entanto, uma democracia deixa de existir como tal se os membros dos grupos vencedores e perdedores obedecem apenas às suas próprias deliberações. Tal situação é algo mais próximo de uma guerra civil do que propriamente de instituições políticas estáveis. (OLIVEIRA, 2015, p. 189).

É interessante notar que a participação eleitoral tem diminuído em muitos lugares do mundo, em especial no Brasil. O número de abstenções, quando somadas a votos em branco ou anulados, nas eleições de 2018 chega a mais de 30%³. Ao mesmo tempo, a participação via redes sociais aumenta. Ou seja, temos aí uma disjunção entre uma nova prática participativa virtual e uma forma clássica que até então conforma as instituições políticas.

3. Dados disponíveis em: <https://bit.ly/3zZPQoO>

Por outro lado, temos, para Santos, a seguinte situação: “com o tempo, o mecanismo de substituição dos ocupantes do governo por via não eleitoral adquiriu fórmulas constitucionais, naturalizando e trajando de civilidade a violência contra os resultados eleitorais prévios” (2017, p. 9).

Ainda, nessa breve aproximação teórica, resta apontar que algumas das instituições que tem por dever zelar pela manutenção de direitos fundamentais democráticos podem estar alijadas da essência mesma desses direitos. Pode ocorrer, assim, a ingerência do poder Judiciário nos processos decisórios coletivos advindos da forma política assumida no Brasil, no caso a divisão dos poderes. Tanto o Executivo como o Legislativo são investidos de poder por consultas diretas à população por meio de eleições.

No entanto, a atuação de controle e avaliação do Judiciário, que não opera por escolha pública eleitoral, pode desregular ou desrespeitar esse espaço aberto de deliberação coletiva. Dessa maneira, ocorre uma hipertrofia funcional de um dos poderes. Esse evento surge como o desdobramento do desgaste dos outros poderes pelos inúmeros e constantes escândalos de corrupção e demonstrações de incompetência. No mesmo sentido, existe uma sensação de que o Judiciário é mais aberto à população do que o Executivo e o Legislativo. A crítica corrente aos meios corruptos usados por *políticos* é de sabedoria popularizada. Entretanto, as insuficiências de um poder não podem justificar a do outro, e deve-se problematizar suas relações. A forma política do Estado, como um todo, continua sendo determinada pelos interesses econômicos, fazendo com que a divisão clássica dos poderes, elaborada no período de ascensão da burguesia ao poder, se estilhe em hipocrisia em pleno século XXI.

4. Autocracia e capitalismo

Ao levar adiante a revisão de conceitos fundamentais da teoria política, cabe ainda aprofundar a problemática da continuidade do arcaico nas formas modernas. Dahl, dialogando com a teoria clássica, afirma:

Dessa forma, a definição de Schumpeter não nos deixa nenhum motivo em particular para querer saber se um sistema é “democrático” ou não. Com efeito, se um *demos* pode ser um grupo minúsculo que exerce um despotismo brutal sobre uma vasta população oprimida, a “democracia” é conceitual, moral e empiricamente indistinguível da autocracia (DAHL, 2012, p.192).

Temos, desse modo, o risco da captura da democracia pela autocracia de fato. Essa captura está relacionada com a nova dimensão da luta política eleitoral, que deveria idealmente ser expressão da democracia. A realidade, no entanto, está mais fluida nos tempos atuais. De acordo com Empoli (2020), surgiu uma nova forma de fazer política e ela será definida por engenheiros e físicos.

É a história de Dominic Cummings, diretor da campanha do Brexit, que afirma: 'se você quer fazer sucesso na política, não contrate experts e comunicadores. É melhor utilizar os físicos' Graças ao trabalho de uma equipe de cientistas de dados, Cummings pôde atingir milhões de eleitores indecisos, de cuja existência os adversários sequer supunham, e dirigir a eles exatamente as mensagens que precisavam receber, no momento certo, a fim de fazê-los pender a balança para o lado do Brexit. (EMPOLI, 2020, p. 19).

O autor francês continua com sua ácida reflexão: “juntos, esses engenheiros do caos estão em vias de reinventar uma propaganda adaptada à era dos selfies e das redes sociais, e, como consequência, transformar a própria natureza do jogo democrático”. (EMPOLI, 2020, p. 20). Se essas anotações estiverem em correspondência com o real, existe uma ampla gama de pesquisas necessárias para explicitar as novas determinações da vida social, política, cultural, jurídica e econômica na sociedade. Existem novos mecanismos para se assaltar o poder.

Resta, ainda, correlacionar os eventos da vida política com sua base material na economia mundial. Percebe-se que o fenômeno das redes sociais e dos algoritmos influi fortemente na vida democrática dos países. Contudo, pouco se fala das empresas que controlam tais mecanismos tecnológicos e do seu funcionamento mercantil. Ora, numa sociedade em que todas as coisas são trocadas com a finalidade de se acumular valor, não seria diferente com os dados. Dessa forma, a vida virtual das pessoas também foi “monetizada” e a busca por *views* e curtidas é uma forma atual de mercadoria. Como diria Marx em seu capítulo I de O Capital:

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades - se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação - não altera em nada a questão (MARX, 2017, p.113).

A condição mercantil é, portanto, determinante para a forma social em sua totalidade e, por desdobramento, também para a forma política em sua totalidade. O momento em que diferentes cantos do mundo se deparam com fortes movimentos conservadores ditos de ultradireita é o mesmo em que a forma capitalista está mais impregnada nos poros da civilização. Essa observação nos faz refletir sobre a pertinência de uma dualidade cristalizada na ciência política contemporânea, dualidade que opõe a democracia à autocracia. Não pensaríamos melhor o problema se opuséssemos a humanidade ao capital?

5. Considerações finais

Com esse breve ensaio, apresentamos algumas das questões atuais sobre a chamada crise da democracia, o retorno do populismo, a autocracia presente nos comportamentos das instituições funcionais ao regime político democrático. Ao trazer essas reflexões, percebe-se a insuficiência de uma oposição entre democracia e autocracia, pois ambas podem ser a expressão das relações de produção do capitalismo em sua fase atual de desenvolvimento. Como o capital é por sua natureza mesmo explorador, seja em sua forma democrática, seja em sua forma autocrática, permanecerá arrancando a pele da classe trabalhadora cotidianamente.

Por fim, parece adequado, e urgente, que a produção do conhecimento caminhe em busca das relações de totalidade do sistema sócio-metabólico do capital, pois a fragmentação das explicações é facilmente capturada pela lógica volátil do mundo dos algoritmos e das novas narrativas históricas, que não obedecem a critério algum de veracidade científica.

Como diria Morpheus, personagem da trilogia de Matrix: “bem-vindos ao deserto do real!”. ↗

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sergio, et al. DEMOCRACIA EM RISCO? 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Zahar, 2018.
- BOBBIO, Norberto. Estado, Governo e sociedade: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- CIVIERO, Paula Andrea Grawieski e VELHO, Ricardo Scopel. Da Utopia 4.0 ao Caos da mão invisível: a pandemia tecnológica. Revista Potemkin, Vol. I, nº III, 2020.
- DAHL, Robert A. A democracia e seus críticos. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- EMPOLI, Giuliano Da. Os engenheiros do caos. São Paulo: Editora Vestígio, 2020.
- FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 2005.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLATT Daniel. *Como as Democracias Morrem*. São Paulo: Zahar, 2018.
- MARX, K. O Capital: crítica da economia política, Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial. 2017.
- MOROZOV, Evgeny. Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- OLIVEIRA, Cláudio Ladeira. Democracia e ativismo judicial: algumas considerações sobre suas causas e consequências. Revista de Direitos e Garantias Fundamentais, v.16, 2015, pp. 183-216.
- PRZEWORSKI, Adam. Crises da Democracia. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.
- SANTOS, Wanderley G. dos. A democracia impedida: o Brasil no século XXI. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

Cuatro décadas de un tesoro escondido: la educación en la América Latina

POR FERNANDO RODAL

*Presidente da Confederação de Educadores da América (CEA).
Docente da Universidad del Trabajo del Uruguay U.T.U.
Contato: sgeneral_5@hotmail.com*

RESUMO

Este artículo pretende reflexionar brevemente sobre las últimas cuatro décadas de desarrollo educativo en el continente. El texto señala problemas estructurales en América Latina y defiende un enfoque crítico y transformador intrínseco a las acciones de los trabajadores de la educación.

1. Introducción

Sin conocer el marco situacional de su desempeño, es imposible entender cómo se siente o actúa un/a trabajador/a. Por ello, para comprender los hechos contemporáneos, debemos tener la perspectiva de los acontecimientos básicos en que se han desarrollado los sistemas educativos de América Latina durante los últimos cuarenta años.

Hoy atravesamos, además, una pandemia debida al denominado Covid-19 que ha impactado en profundidad todos los órdenes de la vida, transformando, total o parcialmente, las relaciones laborales y colocándonos frente a desafíos que jamás imaginamos de una forma tan dramática.

2. Los ochenta

Esta fase se caracteriza por el Producto Interno Bruto (PIB) negativo (-1%), la transición de las dictaduras cívico-militares a los regímenes democráticos recuperados (fenómeno que, pese a los enormes avances logrados, sigue siendo un tema pendiente y un foco de desestabilizaciones de gobiernos electos por el voto popular) y el aceleramiento en el crecimiento poblacional, iniciado unas décadas atrás, que se incrementa casi 45%, pasando de 350 millones a más de 500 millones, con exacerbación de la densidad urbana.

Al inicio de la década había cerca de dos millones de maestros de educación básica en la región; en 1990 ya son tres millones. Estas cantidades cambian de país en país: en algunos el número sube 50%, en otros, por su vez, el crecimiento es menor o casi nulo.

El trabajo docente se desarrolla en forma aislada, por niveles y modalidades, con grandes diferencias entre la zona urbana y la rural. Las escuelas incompletas y multigrado de áreas urbanas marginales implican un enorme desafío por su histórico aislamiento y la necesaria diversificación de las respuestas pedagógicas.

palavras chave:
educación,
América Latina,
desarrollo.

En cuanto a la participación en la definición de políticas educativas, ésta fue muy limitada: al final de la década, algunos países realizan procesos de consulta nacional que involucran a los docentes en términos marginales. Asimismo, la búsqueda de la consolidación democrática y el fortalecimiento creciente de las organizaciones sociales se ve acompañado por la presencia cada vez más activa de los sindicatos magisteriales.

Los noventa

Las reformas educativas plantean novedosas exigencias: adaptación a nuevos currículos, utilización de métodos de enseñanza pretendidamente constructivistas y elaboración de proyectos educativos de escuela, entre otras.

Sin embargo, a la mayor complejidad de las tareas asignadas no corresponde el mejoramiento de las condiciones para desarrollarlas. En algunos casos, domina la improvisación por la urgencia de avanzar rápidamente en la consolidación de las reformas. Los salarios aún son muy bajos en la región, lo que obliga (sigue sucediendo) a muchos docentes a trabajar en más de un lugar, ocupándose en labores ajenas a lo educativo.

También se observan dos nuevas formas contractuales: salario vinculado al desempeño (similar a la productividad empresarial) y contratación por los municipios y consejos escolares o comunitarios. Al mismo tiempo, la jornada laboral no incluye horas suficientes para el trabajo colectivo, la preparación de clases o la actualización del educador.

El ausentismo, el estrés y el auge de enfermedades (destacando las de orden psicológico, ligadas a la insatisfacción y la frustración) dan cuenta clara de lo que algunos llaman “el síndrome del quemado”: una estrategia para “estar sin estar”.

En este marco, no es extraño el éxodo de educadores a otras profesiones o labores. La cuestión docente bordea un punto crítico: la gran brecha entre la educación necesaria y las condiciones en que se desenvuelve el trabajo magisterial. Esta situación se refleja en las movilizaciones y los largos conflictos entre algunos gobiernos y los educadores organizados.

Es notable la presencia de los sindicatos que fortalecen su capacidad de interlocución realizando congresos pedagógicos nacionales y foros regionales, además de constituir institutos de investigación, programas de formación y publicaciones periódicas. Esto les permite divulgar entre sus pares y la sociedad los rasgos comunes a todas las reformas de la década, hecho fundamental en la evaluación final de dicho proceso.

La formación en servicio está dirigida a la puesta en marcha de las reformas educativas y la formación de los docentes se transforma, de esta manera, en un arma estratégica de todos los programas implantados.

Los países invierten considerables recursos humanos y financieros en las actividades de capacitación; sin embargo, éstas no logran transformar sustancialmente la práctica educativa en los centros y las aulas.

Los programas de formación en servicio son objeto de fuertes críticas desde diferentes sectores y posiciones educativas: los docentes argumentan que los programas no consideran sus necesidades, están desligados de la práctica y dedican poco tiempo a la formación. No obstante, emergen algunas modalidades innovadoras de formación en servicio, aunque casi siempre de tipo focalizado.

Otro tema fundamental es la articulación educación-mundo laboral a través de la enseñanza técnica de nivel medio y/o los programas de formación profesional; en pocos casos se asume al trabajo como eje del sistema educativo en sus modalidades formales e informales.

En el caso de la formación profesional, muchas instituciones desarrollan programas sin estar articuladas ni coordinadas entre sí, y surgen los Institutos Nacionales de Formación Profesional y los consorcios empresariales, entre otros, crecientemente cuestionados por sus modelos de gestión y los magros resultados.

Todo lo anterior sucede durante el auge de las políticas orientadas generalmente con visión de mercado, sin la suficiente y necesaria acción de carácter integral e integradora. Así, ganan espacios los programas que combinan acciones de formación ocupacional con producción o inserción laboral, pero sin lograr el éxito anunciado debido a que adolecen de una estrategia global y son reduccionistas en términos curriculares y de gestión educativa.

Esta fuerte tendencia intenta generalizar el enfoque de mercado hacia la relación necesaria entre la educación y el mundo del trabajo, lo que deja pendiente el tema de la promoción y creación de programas que partan de integrar los trabajos productivos y organicen currículos integrales.

La participación de los docentes tiene mayor presencia. En muchos países intervienen a través de procesos de consulta, considerados insuficientes. La mayoría de las consultas son el canal para la convalidación formal de un proceso altamente centralizado, contrario a lo pregonado oficialmente.

En este marco, la elaboración de proyectos educativos de escuela, la creación de consejos escolares y la responsabilidad por los resultados intentan presentarse como ámbitos de autonomía y participación.

Sin embargo, los docentes mantienen su percepción de que los espacios de participación están predeterminados “desde arriba”, inhibiendo su real influencia en las políticas educativas. Este hecho, salvo excepciones, se ve reflejado en la enorme cantidad de conflictos generados a partir de la implementación y modalidad de las reformas educativas.

Otro fenómeno notorio es el fortalecimiento del proceso, iniciado en los años setenta, de transferencia a la educación superior de la formación de los docentes de educación básica: en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, la carrera de magisterio es de nivel superior o está en proceso de serlo.

Es muy importante señalar que las organizaciones de trabajadores/as de América Latina y el Caribe desarrollan estas vitales tareas en un marco de fuerte reorganización de las mismas en el plano internacional, proceso que continua al día de hoy,

provocado, en su origen, por la implosión-explisión del denominado campo del socialismo real y sus áreas de influencia, representado en la ex-Unión Soviética.

Este fenómeno, poco estudiado y analizado, ha generado inercias y desconciertos importantes en la búsqueda de esta nueva y pretendida “unidad mundial” que tiene como contracara importante a destacar la presencia de fuertes contenidos neocoloniales y eurocentristas, visibles en estas nuevas formas organizativas y que han sido objeto de fuertes críticas por su intento de hegemonizar la conducción.

Esto claramente ha obstaculizado el desarrollo de una nueva y necesaria unidad mundial (CEA, 2019) a partir del respeto a la legítima diversidad de las organizaciones regionales y continentales preexistentes.

Los dos mil y contando

La lucha docente ha buscado que los maestros dejen de ser vistos sólo como recurso para el mejoramiento de la calidad de la educación (léase, implementación de las reformas) y pasen a ser protagonistas del cambio socioeducativo.

En los últimos cuarenta años, la Educación para América Latina y el Caribe se ha constituido en uno de los temas más importantes en las agendas gubernamentales y sociales. Basta observar la Cumbre Extraordinaria de las Américas (Monterrey, 2004), donde los jefes de Estado y Gobierno declararon: “que el bienestar de nuestros pueblos requiere el logro de tres objetivos estrechamente vinculados e interdependientes: crecimiento económico con equidad para reducir la pobreza, desarrollo social y gobernabilidad democrática”.

La educación es factor decisivo para el desarrollo humano, al incidir en la vida política, social, cultural, económica y democrática de nuestras sociedades. El incremento de las tasas de analfabetismo en muchos países de nuestro hemisferio es un asunto que requiere nuestra acción inmediata. Nos comprometemos a continuar promoviendo el acceso a la educación básica de calidad para todos, basada en los principios de participación, equidad, pertinencia y eficacia, y que genere las capacidades y habilidades necesarias para impulsar el proceso de desarrollo de nuestros pueblos sin discriminación ni exclusión alguna y así responder a los retos del siglo XXI.

En este marco, el concepto de calidad de la educación evoluciona en el tiempo, desplazándose desde una clara visión anclada en la gestión hacia otra más cercana a los aprendizajes de los alumnos, tomando en consideración sus reales entornos sociales y económicos.

En los años noventa esto provocó que la mayoría de los países de la región implementaran sistemas nacionales de medición de la calidad de la educación. Estas evaluaciones mostraron claramente los problemas de los alumnos en las llamadas áreas instrumentales, consideradas la fortaleza de las reformas, y una clara fragmentación del pensamiento que les dificultaba la elaboración de procesos mentales – algo que sin duda afectó y afecta la comprensión de la realidad como fenómeno con presente, pasado y futuro.

La importancia dada a la educación básica no se ha acompañado de una reflexión imprescindible: ¿cómo pasar de una estructura educativa a otra, evitando la “primarización” de la educación?

Aquí, es central el concepto de educación para todos y todas a lo largo de toda la vida. Sólo así se evitará sujetar la educación a visiones restrictivas, derivadas, en muchos casos, de lecturas que niegan la necesidad imperiosa de realizar transformaciones de las estructuras sociales, políticas y económicas.

Aunque en la mencionada cumbre se acordó incrementar los recursos destinados a la educación en 7% del PIB, la media de la región se ubicó en el entorno del 4%.

Se ha observado una tendencia a mejorar la inversión en educación de una forma gradual, casi siempre ligada al crecimiento económico nacional y mediante un compromiso de inversión que se acercaría a 6% del PIB en algunos países. Por supuesto, aquí también existen diferentes formas de medir: algunos toman la inversión total de lo público-privado y otros sólo la inversión pública.

El mayor desafío es incrementar la inversión de forma sostenida en los distintos presupuestos, para evitar lo que hasta ahora ha sido una constante: respuestas coyunturales a necesidades estructurales de fondo.

Este proceso se ha visto interrumpido o detenido por la vuelta al poder político de varios gobiernos neoconservadores en la región en los últimos años: lo que esto claramente nos confirma es que la inversión económica, creciente y sostenida en el tiempo en el sistema educativo, es primero una decisión política, que precede a una respuesta económica.

A modo de balance y perspectiva

En los últimos cuarenta años, la Educación para América Latina y el Caribe se constituyó en uno de los temas más importantes en las agendas gubernamentales y sociales. Sin embargo, la implementación de una política de fuerte desarrollo social con una visión de integración regional ha sido un desafío fragmentado e inconcluso, con resultados insatisfactorios en lo que a evaluaciones se refiere (aceptando las deficiencias de apreciación y medición que en muchos casos presentan). Durante este tiempo, se ha transitado al ritmo de las crisis políticas y económicas, lo que ha impedido la implementación de directrices consensuadas y de largo aliento.

Como podemos observar, es mucho lo que estas cuatro décadas dejaron como materia pendiente en temas como el papel de la educación en la distribución igualitaria del conocimiento, su rol como instrumento del desarrollo productivo y su contribución a la paz y la consolidación de la democracia.

Mirando a futuro, y pensando en los compromisos reiteradamente asumidos desde Jomtien (1990) a Dakar (2000) y en la actualidad, mientras atravesamos una pandemia desatada por el Covid-19 y observando el cumplimiento del punto 4 (referido a una “Educación de calidad”) de los 17 que componen los “Objetivos para un desarrollo sustentable: 2030” (ONU, 2019), es, quizás y sin quizás, la hora de cumplir una hoja de ruta claramente trazada pero poco transitada.

Sólo basta revisar los datos publicados y entregados por la propia Naciones Unidas, a finales de septiembre del año 2020, para entender que debemos dar un giro radical en cómo se invierten los dineros públicos en nuestras sociedades si de verdad queremos cumplir con los objetivos de una educación de calidad al servicio de nuestros pueblos y naciones.

Veamos algunos de los datos:

- 71 millones de personas vuelven a la pobreza en el año 2020, hecho que no ocurría en los registros oficiales desde el año 1998.
- 1.600 millones de personas se encuentran en situación de subempleo y desempleo: es la mitad de la fuerza laboral del planeta que no ha recibido la asistencia, ni suficiente, ni necesaria, de parte de los gobiernos.
- 1.000 millones de seres humanos están viviendo en barrios marginales, con los desastres que están aconteciendo por este motivo en la atención a la vivienda y la salud.
- 90% de las escuelas se vieron afectadas por cierres y esto afectó gravemente a más de 1.750 millones de estudiantes en su formación y desarrollo. A esto hay que sumar que más de 370 millones de niñas, niños y adolescentes recibían su alimentación diaria y se cumplían servicios de atención médica como los servicios de vacunación. Es de destacar que la educación remota o a distancia ha dificultado mucho la situación, pues como todos sabemos la conectividad y el acceso están muy lejos de ser universal y, por ello, ser igualitario y democrático.
- 57 millones de jóvenes están fuera del sistema educativo y el 90% de ellos pertenecen a los llamados países en desarrollo.

A esto debemos sumar las afectaciones laborales de las trabajadoras y los trabajadores de la educación en su intimidad personal y familiar, las cargas horarias extras, las licencias y los salarios, que conforman de este modo una situación de alto estrés para el personal docente, administrativo y de servicio, que componen el sistema. Hoy también se necesitan garantías para un retorno seguro al espacio educativo, preservando la vida de estudiantes, trabajadores y sus familias.

Podemos decir, sin temor a equivocarnos: ya hemos tenido las cumbres suficientes para marcar rumbos y evitar así un nuevo fracaso que nos obligue a llamar a otra nueva cumbre para el año 2050.

Sólo nos falta salir de la retórica estéril y dar el salto en la realidad concreta, lo que implica asumir que, con una concentración de la riqueza creciente y cada vez en menos manos, será imposible abordar con éxito este anhelo fundamental y tan largamente postergado.

Estamos, actualmente, enfrentando a la grave inacción de los principales gobiernos a nivel mundial, gobiernos que no han abordado con seriedad y liderazgo este problema central. El problema está siendo, hasta ahora, gestionado y administrado sistémicamente fuera de toda la lógica humana, que implica atender las necesidades básicas y de supervivencia.

La humanidad como tal hoy se juega su destino en este planeta mediante la urgente e imperiosa necesidad de justicia social, lo que se integra seriamente a la dimensión del desarrollo económico y político. Podrá así hacer de la educación ese tesoro, que todos anhelamos para este planeta, su fruto profundamente transformador y que desborda claramente su influencia más allá del aula y del centro escolar, colocándose en la razón y el corazón de nuestras sociedades. ✍️

REFERENCIAL

CEA, 2019. Disponible en: <https://ceasubsedeuguay-com.webnode.com.uy/cultura/>

ONU, 2019. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Gramsci, a Escola Unitária e a formação humana

POR WARLLEN TORRES NANNINI

Mestrando em Educação Profissional e Tecnologia pelo IFSULDEMINAS
warllentorresnannini@hotmail.com

RESUMO

O artigo em tela busca discutir a importância que a categoria trabalho assume para edificação da condição humana, enfatizando como a propriedade privada e o advento da Revolução Industrial romperam a unidade presente no modo de produção, o que levou à fragmentação do trabalho e resultou em um processo de fragmentação dos saberes. Insere-se aí a proliferação de escolas profissionalizantes que almejam a especialização dos indivíduos, perpetuando o caráter dual da educação que se faz presente nos sistemas de ensino da sociedade capitalista. Este trabalho destaca, assim, a proposta da Escola Unitária concebida por Gramsci, em que o processo de formação humana resulta do entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, pois exercita o desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas.

Introdução

Amparado pelas contribuições de Marx (1988), este artigo aborda o liame estabelecido entre trabalho e educação sob o prisma dos processos históricos. Entendemos a relação entre trabalho e educação como uma atividade especificamente humana que surge através das interações do homem com a natureza, pois, desde “os primórdios das civilizações, a educação sempre esteve ligada ao trabalho. Produzindo coletivamente para suprir as suas necessidades e as do seu grupo, o homem apreendia técnicas, acumulava saberes e os transmitia aos seus descendentes” (COURA, 2012, p.13).

No entanto, à medida que as sociedades se desenvolvem e suas relações socioproductivas tornam-se mais complexas, emergem desse processo novas formas de produção, “o que permitiu o surgimento da divisão social do trabalho” (COURA, 2012, p. 23). Os autores Saviani (2007) e Frigotto (2012) afirmam em seus trabalhos que a apropriação privada da terra e dos meios de produção foi o grande condicionante para a cisão das sociedades em classes e, conseqüentemente, para a separação entre trabalho e educação. De modo que “o processo educativo, proporcionado pela relação estreita do trabalhador com o objeto da sua produção, sucumbe quando o homem passa a vender a sua força de trabalho para outro sujeito, o dono dos meios de produção” (COURA, 2012, p. 13).

Segundo Saviani (2007), com o advento da Revolução Industrial a cisão entre trabalho e educação se acentua, devido à consolidação do modo de produção capitalista como modelo de produção hegemônico. Desse modo, e inserido nesse sistema

palavras chave:
Escola Unitária,
educação
profissional,
hegemonia.

socioeconômico, o trabalhador não é mais o dono dos meios de produção e nem dos frutos de seu trabalho e, conseqüentemente, o trabalho acaba transformado em mera mercadoria. Assim, a apropriação privada da terra e a produção industrial capitalista não ocasionaram apenas a fragmentação da produção, mas promoveram, ainda, a fragmentação dos saberes, consolidando nos processos produtivos a separação entre ato criativo (humano) e a realização do trabalho. Lemos: “essa divisão do trabalho constitui, historicamente, o fulcro da concepção político-pedagógica da educação, já que as pessoas de classes sociais diferenciadas recebem tipos diferenciados de educação” (COURA, 2012, p. 13).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹ tem como objetivos: propiciar a formação dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho, inovar os currículos escolares, articulando diferentes áreas do saber e permitir o acesso dos educandos aos conhecimentos científicos, às artes, à cultura e ao trabalho. Desse modo, a EPT passa a ser vista como uma possibilidade de formação integral do sujeito trabalhador. Cabe, então, levantar o seguinte questionamento: na sociedade capitalista, a EPT, mais além de mera adaptação psicofísica dos sujeitos à nova estrutura social definida pela racionalização industrial e pela lógica mercantil, pode realmente assumir contornos emancipacionistas? Ou a EPT tem se tornado apenas uma ferramenta de reprodução e naturalização do projeto societário da classe dominante?

Para responder a tais questionamentos, nos orientaremos pelos trabalhos de diferentes autores (DIAS, 2015; FRIGOTTO, 2012; RAMOS, 2012) que enfatizam a importância das contribuições de Antonio Gramsci e sua concepção de Escola Unitária. A educação, em Gramsci, surge como uma possibilidade de superação da dualidade histórica que se cimentou nos sistemas de ensino inseridos no seio da sociedade capitalista, com seus modelos de educação distintos (formação de trabalhadores manuais ou comandados e a formação de trabalhadores intelectuais os dirigentes). Gramsci propõe um modelo de educação com mecanismos estruturais e pedagógicos que permitam a todos (independentemente da sua classe social) o acesso aos mesmos conhecimentos (científicos e tecnológicos) para a formação humanística, política, intelectual e profissional.

O trabalho em sua dimensão ontológica e histórica

Para adentrar essa discussão, é necessário elucidar a contribuição de Marx (1988) para a concepção do conceito de trabalho em sua dupla dimensão: ontológica e histórica. A manutenção da existência humana, bem como a satisfação das suas múltiplas necessidades, exige a interação dos homens com a natureza. Nessa inter-relação, os homens não apenas mudam a realidade como também o seu pensamento e os frutos do seu pensamento. O sentido de ontológico pode ser compreendido a partir desse intercâmbio (homem e natureza). Já a sua dimensão histórica corresponde à organização das diferentes sociedades ao longo da história e das diversas formas que o trabalho assumiu no desenvolvimento dos modos de produção.

São as relações sociais de produção que condicionam a forma de existir, pensar e sentir dos indivíduos (MARX; ENGELS, 2007). Dessa forma, à medida que transforma a natureza para satisfazer suas necessidades, o homem transforma a si mes-

1. Sobre as principais diretrizes e bases da educação nacional, ver: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 de jun. 2021.

mo. Por meio do trabalho, o homem cria outro mundo, o da cultura e da ciência, desenvolve ferramentas, estabelece novas mediações com a natureza e com outros homens. Edifica, assim, diferentes relações sociais, constrói e dá sentido à vida. Segundo Borges (2017), o trabalho surge como ontologia do ser social, aquilo que define o seu ser para além do mundo natural; afinal, o homem não nasce pronto, mas é no processo de aprender a produzir e prover sua própria existência que aprende a ser homem. Dessa forma, “a educação é ontologia humana como parte decorrente do trabalho humano” (BORGES, 2017, p. 105).

Para fazer história, os homens precisam ter as condições para realizar a manutenção da sua existência, os meios para satisfazer suas necessidades mais básicas, tais como saciar sua fome e proteger-se contra as intempéries naturais, garantindo a integridade da sua saúde e a perpetuação da sua espécie. Esse é o seu primeiro ato histórico: a produção da própria vida material. Contudo, segundo Marx e Engels, “a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades” (2007, p. 33). Essas novas necessidades, por sua vez, exigem novas técnicas e conhecimentos para sua satisfação. Consequentemente, em um processo histórico e dialético, os homens mudam a realidade e a si mesmos, desenvolvem sociedades complexas e diferentes categorias de relações sociais.

Nesse processo de satisfação das suas necessidades biológicas, o homem não interage apenas com a natureza, mas se relaciona também com outros homens, desenvolve novas habilidades, constrói e arquiva saberes e, desse modo, “desenvolve o que se chama de ciência, tecnologia e arte – pura formulação humana decorrente de sua atividade ontológica” (BORGES, 2017, p. 104). A produção do homem e a produção da sua existência são, portanto, também atos educativos.

Para Marx, como discutiu Coura (2012), o modo de produção é fundamental para o ordenamento da sociedade, pois a maneira com que se efetivam a produção e a distribuição dos seus bens materiais determina também as suas relações de poder, sua organização política, sua cultura e a sua forma de pensar. Temos, assim, um conjunto de mediações colocadas em movimento pela própria ação humana, em uma dada sociedade, em um período histórico, na busca por produzir a sua vida material. Essas relações sociais de produção refletem o estágio de desenvolvimento das forças produtivas da própria sociedade, mas, ao mesmo tempo, condicionam seu intrínseco desenvolvimento; influenciam diretamente no valor que se atribui ao trabalhador e ao fruto do seu trabalho.

No decurso da história, as relações sociais de produção ficaram mais complexas e a educação ganhou novas formas. O surgimento de inovações técnicas exigiu do trabalhador a apropriação dos seus fundamentos para a inclusão na vida social produtiva. É dessa forma que a sociedade percebe a necessidade de institucionalizar e regulamentar a educação. Acompanhada pela modernização dos processos de produção, a escola (como espaço específico) se torna essencial. Muitas vezes, no entanto, as políticas sociais são concebidas apenas para atender os interesses de determinada classe e, desse modo, a educação “pode estar posta tanto como instrumento de sustentação hegemônica, como na criação de uma consciência contra-hegemônica, capaz de transformar uma realidade dada, pois não é isenta de intencionalidade” (COURA, 2012, p. 28).

Marx estudou profundamente como o desenvolvimento dos modos de produção tornou as relações sociais mais complexas, assim como a posse privada da terra rompeu a unidade presente no modo de produção comunal e, da mesma forma, alterou as relações sociais e dividiu a sociedade em classes antagônicas (proprietários e não proprietários). Saviani acrescenta: “esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem” (2007, p. 155). Prossegue o autor: “Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

O impacto da propriedade privada dos meios de produção na condição humana se justifica pela própria importância do trabalho. O homem, por meio da interação com a natureza, cria os meios de prover sua existência, já que não possui sua existência garantida, a não ser por meio das suas próprias ações. Dessa forma, o homem precisa trabalhar para viver. Porém, como enfatiza Saviani (2007), a apropriação privada da terra fez com que os proprietários possam viver sem trabalhar, explorando o trabalho alheio dos não-proprietários, já que, não tendo a posse da terra e nem dos meios de produção, resta à classe expropriada uma única alternativa: a venda da sua força de trabalho. Escreve Saviani:

[...] com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Teremos, assim, uma educação voltada para os homens que vivem do trabalho alheio, organizada com os saberes e habilidades destinados à formação dos novos dirigentes sociais (pautada em atividades intelectuais, na oratória, na cultura, no esporte e no lazer), e a educação voltada para aqueles que tem a sua força de trabalho explorada (centrada nas atividades manuais, com a finalidade de atender as demandas do mercado de trabalho).

A Revolução Industrial, que pode ser entendida como um conjunto de inovações e transformações técnicas, científicas e socioeconômicas, desde os seus primórdios até o presente momento, traz várias mudanças e consequências nas formas das sociedades se organizarem e no modo de produzirem sua vida material. Consequentemente, a Revolução Industrial, ao longo da história, alterou profundamente as relações sociais (culturais, econômicas, afetivas, de produção e consumo) e gerou sérios impactos no mundo do trabalho e no campo da educação. No modo de produção artesanal, por exemplo, o artesão possuía os meios de produção e o fruto do seu trabalho, bem como os conhecimentos de todo o processo produtivo e dessa forma o trabalho não causava a sensação de “estranhamento”; agora, com a produção industrial, o trabalho e a produção são fragmentados. Na filosofia da práxis, desde a concepção de Marx (1988), o trabalho assume uma dupla dimensão, pois é, ao mesmo tempo, um atributo humano criador e perpetuador da vida (dimensão positiva), mas que, sob a lógica do capital e em certas circunstâncias sociais, pode se tornar o causador do seu infortúnio e agente degradante da vida.

A Revolução Industrial possibilitou dessa forma uma nova revolução: a educacional. Ao estabelecer a máquina como o cerne do processo de produção, fragmentando o trabalho, acentuou-se o divórcio entre a apropriação científica dos saberes e o trabalho produtivo (COURA, 2012). Porém, mesmo que nesse processo tenha ocorrido a fragmentação do trabalho e dos saberes, é necessário um conhecimento mínimo e generalista por parte do trabalhador, para que esse se insira na vida social produtiva, “forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção” (SAVIANI, 2017, p. 159).

Conforme Coura, entre “as consequências negativas trazidas pela fragmentação da produção está o fato de que, com isso, consolida-se também a separação entre a criação e a execução do trabalho” (2012, p. 13). Desse modo, essa cisão torna-se o cerne de projetos político-pedagógicos hegemônicos, com modos distintos de explicar a realidade, nos quais os conhecimentos construídos ao longo da história são distribuídos de acordo com os extratos sociais.

Como consequência da Revolução Industrial, diversos países buscam ordenar os seus sistemas de ensino no intuito de atender às novas necessidades socioeconômicas, fazendo com que a qualificação para o mercado de trabalho assuma *status* de princípio norteador do processo formativo da população, colaborando para a efetivação de uma educação acrítica, generalista, pragmática e tecnicista. “Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica” (SAVIANI, 2017, p. 159). No entanto, mais além do domínio da técnica, a automação do trabalho exige que o trabalhador tenha um conhecimento mínimo sobre o reparo e a manutenção das máquinas, impedindo atrasos e falhas na produção. Assim, o campo da educação:

foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais (SAVIANI, 2007, p. 159).

Escola Unitária e a hegemonia do proletariado

Como foi apresentado na seção anterior, no decorrer da história, conforme as sociedades se organizam, produzem e distribuem os seus bens, o trabalho humano pode assumir feições degradantes, fato que se acentua com o processo da Revolução Industrial e com a consolidação do capitalismo. A posse privada da terra e dos meios de produção resultou em uma sociedade cindida em classes antagônicas e as formas de alienação humana têm na propriedade privada a sua gênese fundante (FRIGOTTO, 2012). Com essas transformações, a educação assumiu um novo papel: formar indivíduos polivalentes com competências e habilidades voltadas para a adaptação às mudanças do mundo do trabalho, provenientes da divisão e da fragmentação do próprio trabalho.

Gramsci, desse modo, vai nos apresentar a proposta de Escola Unitária, que tem “como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes” (RAMOS, 2012, p. 343), pois enxerga “o trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite com-

preender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo histórico-social contraditório” (RAMOS, 2012, p. 346). Dessa forma, trabalho, ciência e cultura, são dimensões da vida que se tornam fundamentais para a organização dos conteúdos de ensino, de modo a promover aos educandos o domínio dos processos técnicos-científicos acumulados ao longo da história da humanidade.

Frigotto e Ciavatta (2012), ao discutirem sobre o trabalho como princípio educativo, demonstram como são importantes a análise e a compreensão das múltiplas mediações que se estabelecem entre sujeito e objeto pelo prisma do materialismo histórico, método investigativo da realidade concreta “no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais – ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica e de formas de sociabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 750); de modo que a apreensão da realidade deve partir da análise histórica e concreta.

Para Gramsci, como compreendeu Ramos (2012), a educação assume um papel importante na concepção e construção de uma nova sociedade, uma sociedade mais homogênea, em que a divisão de classes seja superada. Gramsci propõe um projeto educativo de elevação cultural e política da classe trabalhadora, que permita a maturidade intelectual e a emancipação humana; uma educação para armar a classe trabalhadora com a apropriação científica e social dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo do processo da humanidade, no sentido de soerguê-la como classe que reconhece o seu papel na história e na sociedade.

Como expõe Nosella (2009), a sociedade capitalista é marcada por desigualdades e contradições históricas. Dessa forma, a classe popular, em geral, vive à margem de políticas públicas que deveriam garantir direitos de cidadania a todos. Para prover sua existência e satisfazer suas necessidades mais básicas, os jovens da classe menos favorecida entram cada vez mais precocemente no mercado de trabalho. A educação profissional surge assim no senso comum como um meio eficaz para qualificar e facilitar a entrada do jovem no primeiro emprego, além de tornar-se uma promessa de elevar o seu padrão de vida material; ou seja, o indivíduo muitas vezes não visualiza na educação profissional as condições para sua formação humanista (de homem integral), mas uma ferramenta que possibilita a sua mera qualificação para ingressar no mercado de trabalho. Escreve Nosella: “aliás, para muitos, a ideia de oferecer cursos rápidos, práticos, que atendam ao mercado e acomode muitos jovens se apresenta como democrática” (NOSELLA, 2009, p. 2).

A educação subsumida ao capital reproduz e alarga as desigualdades históricas presentes na sociedade, pois viabiliza a formação de sujeitos acríticos, conformados com a ordem social vigente, ao mesmo tempo que promove a concentração de riquezas, saberes e poder. De acordo com Saviani, “a universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna” (2007, p. 159). O grau de desenvolvimento atingido pela sociedade industrial, que se moderniza constantemente, requer do trabalhador um conjunto mínimo de “conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160). De acordo com o autor já citado, no interior da produção os

processos produtivos passaram a subsistir em conjunto com tarefas específicas que exigiam, também, conhecimentos específicos:

Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais (SAVIANI, 2007, p. 159).

Boa parte das escolas profissionalizantes não buscam a democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, nem a preparação moral, intelectual e política dos indivíduos, mas formar um novo trabalhador assalariado e industrial, oferecendo-lhe competências e habilidades para a manutenção e reprodução do capital. Gramsci critica a educação sob a égide da qualificação profissional, que reduz as instituições de ensino a meros espaços de reprodução de indivíduos acríticos e conformados com a realidade socioeconômica que os explora, espaços que são alinhados a uma perspectiva formativa que submete os educandos à lógica do capital:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: 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 de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Dessa forma, Gramsci não critica somente a multiplicação de escolas profissionalizantes como também a especialização precoce dos estudantes, pois esses espaços são caminhos formativos estruturados com currículos pragmáticos que almejam a especialização dos indivíduos e a naturalização do modelo de sociedade vigente, cristalizada pela divisão de classes e pela exploração da força de trabalho. Os jovens, portanto, ficariam privados dos conhecimentos que permitem a compreensão de como o saber se articula com o processo produtivo:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A dialogar com Gramsci, Dias expõe: “o homem não é algo preparado para determinadas coisas, antes de sua própria decisão ou de sua capacidade de tomar decisões de forma autônoma” (2015, p. 78), pois muitas vezes a sua individualidade permanece coibida ou encoberta por um velcro intrincado e caótico de relações sociais, um conjunto de mediações nas quais se encontra inserido desde o seu nascimento. Desse modo, se o homem não é algo preparado para determinadas coisas, o primeiro passo seria que a educação se comprometesse com a “tarefa de inserir os jovens na atividade social, após tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1991, p. 121).

Conforme os aportes de Nascimento e Sbardelotto (2008), Gramsci também discute o papel das diferentes escolas (clássicas e profissionais) na formação de intelectuais de diferentes tipos e níveis, bem como espaços de construção e reconstrução de hegemonia. O conceito de hegemonia em Gramsci é empregado para expor os mecanismos pelos quais a classe dominante impõe o seu senhorio político, cultural e simbólico sobre as demais frações de classe, de modo que seus projetos e visão de mundo sejam assimilados como universais. Não usam, assim, apenas da força e da violência, mas também da construção de consensos, reforçando a importância que a escola assume na construção e naturalização de projetos societários, bem como para apregoar ideologias.

Gramsci (2001) discute a importância que a escola pode assumir como um instrumento de luta na construção de um novo projeto societário, posto que oferece uma perspectiva formativa contra-hegemônica. Propõe a organização intelectual, científica e política da classe trabalhadora, de maneira que essa esteja bem-organizada e consciente da sua historicidade e possa conceber de forma autônoma os projetos que atendam aos interesses da sua classe e que sejam ferramentas para a sua emancipação humana.

Segundo Dias (2015), Gramsci vislumbra na escola pública um espaço de possibilidades para que a classe operária possa atingir a consciência de classe, com a promessa de formação dos sujeitos revolucionários. Esse seria um espaço voltado para formação de intelectuais engajados com a construção e compreensão da própria cultura da classe operária, a levar adiante uma forma de educação que unifique as dimensões estruturantes da vida: trabalho, ciência e cultura. Desse modo, Frigotto expõe o papel da escola:

A escola, assim, terá um papel revolucionário na medida em que construa – por um método materialista histórico dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existentes – as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais (FRIGOTTO, 2012, p. 272).

Para Gramsci, as escolas profissionais partem do desenvolvimento das forças produtivas modernas e engendram todas as categorias de qualificações, configurando-se como espaços sustentados por uma especialização que se justifica pelas transformações sociais capitalistas e as novas necessidades econômicas produtivas. Tais espaços são itinerários formativos que priorizam a racionalidade prático-utilitária que fragmenta os conhecimentos técnicos-científicos e explica a realidade de forma distinta. Com o desenvolvimento do capitalismo, o mundo do trabalho sofre drásticas alterações sob a lógica acumulativa que intensifica as formas de explorar o trabalho alheio. Os avanços científicos e tecnológicos, que poderiam melhorar as condições de trabalho, tornam-se ferramentas que ampliam a exploração da classe operária. Como expõe Gramsci, “as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tendia a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas” (1982, p. 117).

A fragmentação dos saberes condicionada pela multiplicação de categorias de escolas – mediadas pelas necessidades de produção capitalista – alarga a cisão que há entre as classes sociais e aprofunda de maneira desigual a apropriação e destinação

de conhecimentos. Como enfatiza Saviani (2007), temos um cenário em que uma elite recebe os saberes universais (pautados na ciência, na técnica e na cultura) e os filhos dos trabalhadores recebem uma educação oposta, com conhecimentos rudimentares para atender as demandas imediatas da produção capitalista.

Contra a dualidade histórica dos sistemas de ensino, Gramsci (1991) propõe a Escola Unitária, com formação humanista, modelo que harmoniza o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o processo do trabalho intelectual. Porém, ainda é necessário assentar o conceito de Escola Unitária, pois ele não é resultante da mera junção entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual (RAMOS, 2012).

Na concepção de Gramsci, a Escola Unitária é concebida como o único caminho para todos, um espaço onde os sujeitos que por ele transitam tenham a oportunidade de receber os mesmos conhecimentos e a mesma formação, para além da sua classe social. “O termo ‘única’ está relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que preparem de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 281). Nas palavras de Gramsci:

Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade (2004, p. 75).

Para Gramsci, a Escola Unitária, ou de formação humanista², deveria propor-se a tarefa de compartilhar o legado histórico produzido pelos homens, de modo que o indivíduo possa conhecer seu lugar na forma vigente de sociabilidade, com consciência histórica e política. Com a “tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (RAMOS, 2012, p. 346). Conforme Gramsci:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-lhes e emprestando-lhes um novo conteúdo (2010, p. 40).

Por essa razão, Gramsci não só propõe a Escola Unitária com sua perspectiva formativa desinteressada, isto é, livre dos grilhões impostos pela sociedade capitalista, que submete as múltiplas dimensões da vida humana: trabalho, ciência e cultura, a lógica mercadológica. Mais do que isso, irá defender também a gratuidade da sua oferta:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à 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 pri-

2. Aqui o termo humanismo é concebido em seu sentido amplo, sob a concepção histórico-dialética, no sentido de que a sua existência é fruto das suas ações (RAMOS, 2012).

vada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1991, p. 121).

E como funcionaria esse modelo de escola proposto pela perspectiva de Gramsci? Ela deveria estar organizada em torno de uma infraestrutura e de um projeto político pedagógico que proporcione a formação “inteira ou completa” do ser humano: o ensino seria em tempo integral, mas se faria necessária uma mudança qualitativa na relação quantitativa aluno/professor, ou seja, quanto menor o número de alunos por professor, maior seria a qualidade da prática educativa. A escola deveria contar com infraestrutura adequada para desenvolver todas as potencialidades humanas: quadras esportivas, bibliotecas, salas destinadas a eventos culturais ou debates científicos, além de condições estruturais para a manutenção da integridade física daqueles que usam os seus espaços, como refeitórios e dormitórios. Também deveria prestar assistência de saúde. Escreveu Gramsci:

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna. Liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos “melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc.” (GRAMSCI, 1991, p. 123).

Conforme Dias (2015), o proletariado precisa de uma escola desinteressada, alicerçada no novo humanismo; nessa concepção, a categoria trabalho não ignora a possibilidade do emprego, porém, aqui, a escola do trabalho não assume a concepção burguesa. A escola desinteressada deseja libertar o trabalho, a cultura, a ciência e o lazer das amarras do ideário burguês, que subjuga o conjunto das relações de produção e das relações sociais à lógica capitalista. O proletariado, na escola desinteressada, deve ter o terreno livre para experimentar todas as suas aptidões e desse modo, de forma autônoma e consciente, contribuir para o seu próprio desenvolver humano.

A escola do trabalho em Gramsci não é a escola estritamente profissionalizante, a produtiva que produz mais-valor, apesar disso, não é por sua vez utopia, mas justamente o contrário: é a que permite, sob o modo de produção capitalista, fazer parte da realidade produtiva, de modo que a profissionalização, a ser feita somente no ensino superior, tenha como respaldo uma base de formação humanista moderna, científica e cultural, capaz de fazer do profissional (especialista) dirigente e governante (DIAS, 2015, p. 85).

Dessa forma, o trabalho assume no espaço escolar um caráter educativo, com a apropriação técnica e científica dos saberes produzidos na história e na civilização moderna, permitindo a integração da dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Assim, o trabalhador portaria um maior conhecimento sobre os processos de produção e maior controle sobre os instrumentos de trabalho. Como ressalta Saviani:

Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

A educação em Gramsci não tem como única finalidade o compartilhamento dos saberes construídos na história da humanidade, ela é, portanto, “essencialmente

política, no sentido de formar o homem como ser político, ou seja, ser histórico” (DIAS, 2015, p. 78). Ela carrega o relevante papel de formar a classe proletária não só para o trabalho, mas para a vida, para que não sejam apenas os novos dirigidos, mas que tenham a possibilidade de serem os novos dirigentes; consciente da sua própria cultura e historicidade, reforça a importância da sua organização em torno de um projeto de classe para-si, com consciência política e histórica, engajada na luta por um projeto societário que represente os interesses da sua classe.

Considerações Finais

Ao longo da história, diversas instituições de ensino que oferecem a educação profissional têm reproduzido em seus espaços a dualidade estrutural que se assentou na sociedade capitalista, marcada pela divisão entre classes antagônicas (entre os possuidores e os não detentores dos meios de produção). Observamos um modelo de ensino que perpetua a oferta distinta de saberes para classes sociais distintas, ou seja, destinando para a classe social hegemônica uma educação geral e para as classes subalternas uma educação profissionalizante.

Conforme Ramos (2012), Gramsci propõe o modelo de Escola Unitária com processos formativos e estratégias epistemológicas que permitem a formação humanista, omnilateral. Essa seria a educação que integra categorias que são fundamentais para o desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas (o trabalho, a cultura, a ciência, a política), possibilitando aos educandos um entendimento de como o saber se articula ao trabalho produtivo. Dessa forma, “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que o operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 1991, p. 137).

A educação deve fornecer aos educandos os saberes e instrumentos que possibilitam uma leitura crítica da realidade histórica na qual estão inseridos, objetivando a formação do ser humano em seu sentido integral, para assim ser capaz de utilizar a sua capacidade cognitiva, aliada a diferentes técnicas, com o intuito de construir uma sociedade mais justa. Trata-se de uma educação “que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista (FRIGOTTO, 2012, p. 269), modelo que sujeita a totalidade das relações sociais à lógica mercantil. Por fim, a educação deve buscar a superação do ser humano fragmentado que emergiu da divisão social do trabalho, dividido entre a ação de executar e a ação de pensar, do trabalho manual e do trabalho intelectual, uma educação que não esteja interessada apenas em capacitar a mão de obra para atender as necessidades da sociedade capitalista, mas sim transformá-la. ↗

REFERÊNCIAS

- BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.
- COURA, Helena Luiza Oliveira. **A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano: análise do curso técnico em agropecuária**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.
- DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. Tese de Doutorado em Educação. São Carlos: UFSCar, 2015. pp.73-103.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro, 2012, p. 267-274.
- FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria Aparecida. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro, 2012, p.750-75.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais, o princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2010.
- _____. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2004.
- _____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. **O capital**. 3. ed. Tradução Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5157/art17_30.pdf>. Acesso em: 16 de ago. 2020.
- NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico**. VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo LIPHIS do PPGE da UNINOVE-SP.2009.
- RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das Competências. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

A promessa não será cumprida e os/as secundaristas avisaram: problematizando o “novo” Ensino Médio e as possibilidades de escolha

POR TAMIRIS POSSAMAI, KARINA CAVASSANI KLAPPOTH E FERNANDA HOEPPERS DE ARAÚJO

*Mestranda em Educação no IFC. Técnica Admin. em Educação do IFC (Campus Rio do Sul).
Contato: tamirispsm@gmail.com*

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia no IFC. Trabalhadora da Rede Municipal de Educação Infantil de Porto Belo - SC. Contato: karinaklappoth2@gmail.com

*Graduanda em Serviço Social na Universidade Federal de Santa Catarina.
Contato: fearaujo2803@gmail.com*

RESUMO

Este artigo foi elaborado com o intuito de dar continuidade às problematizações necessárias sobre o “novo” Ensino Médio. Buscou-se refletir acerca das reais possibilidades de escolha dos/as jovens estudantes da classe trabalhadora, retomando as resistências protagonizadas pelo movimento estudantil-secundarista através da ocupação de escolas durante a instituição da reforma do Ensino Médio via Medida Provisória nº 746/2016. Em termos metodológicos, utilizou-se procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental para fundamentar e articular a discussão. Evidenciou-se que, após sua aprovação, em forma de Lei, a reforma tem sido implementada em vários estados brasileiros; porém, como as condições objetivas se impõem às vontades individuais, a promessa não será cumprida e não há como possibilitar reais escolhas educacionais aos(às) jovens estudantes da classe que vive da venda de sua força de trabalho.

1. Considerações Iniciais

Iniciada por meio da Medida Provisória (MPV) nº 746/2016 e depois materializada pela Lei nº 13.415/2017, a mais recente reformulação do Ensino Médio alterou, entre outras disposições, pontos estratégicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996). O currículo do Ensino Médio passou a ser organizado a partir de um núcleo duro, do qual faz parte a carga horária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e um núcleo flexível composto por Itinerários Formativos (BRASIL, 1996).

No período em que estava sendo discutida, ainda durante a vigência da MPV nº 746/2016, centenas de escolas brasileiras foram ocupadas como forma de resistência e descontentamento por terem sido, os/as jovens estudantes, alijados/as do debate necessário para pensar a reforma. As mobilizações protagonizadas majoritariamente pelo movimento estudantil-secundarista, na medida que foram

palavras chave:
reforma do Ensino
Médio; ocupações
estudantis;
Ensino Médio.

ganhando força e tensionando a discussão, fizeram com que o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), incluísse em suas estratégias discursivas o argumento de que os/as estudantes poderiam escolher o que estudar com o “novo” Ensino Médio.

Passados alguns anos da instituição da reforma, seguimos problematizando as condições materiais da possibilidade de escolha prometida e a confrontando com a realidade da oferta educacional da última etapa da educação básica e com as múltiplas determinações que constituem os/as jovens da classe trabalhadora. O recorte de classe realizado, quando tratamos dos/as jovens brasileiros/as, diz respeito ao fato de que a maior parte dos/as estudantes das escolas públicas brasileiras pertencem à classe que vive da venda de sua força de trabalho.

Dentre as inúmeras abordagens de análise acerca do “novo” Ensino Médio, centramos nossas reflexões quanto à possibilidade de escolha prometida, compreendendo que as políticas educacionais não podem ser explicadas de maneira descolada da totalidade social em que estão inseridas. Assim também, em termos metodológicos, utilizamos procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental (SEVERINO, 2007) para fundamentar e articular a discussão.

2. A instituição da mais recente reforma do Ensino Médio: aspectos legais, discursos e resistências

Conforme ensinam Shiroma, Moraes e Evangelista, as políticas públicas, especialmente,

(...) de caráter social são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo (2011, p. 08).

Dessa forma, essas políticas são atravessadas por interesses que demandam determinada qualificação da força de trabalho e, historicamente, têm expressado uma sobreposição de interesses que não correspondem aos anseios da classe trabalhadora. No campo educacional, singularmente, as disputas por propostas e projetos formativos provocam e produzem movimentos na busca de um ou outro tipo de cidadã/o-trabalhador/a, para corresponder a um ou outro tipo de sociedade.

É sempre importante trazer à baila o contexto em que as políticas são gestadas, elaboradas e aprovadas. Por isso, no caso da discussão da mais recente reforma do Ensino Médio, alguns elementos que se manifestaram no período compreendido entre o segundo mandato de Dilma Rousseff (PT) na presidência da República e o pós-*impeachment* precisam ser brevemente caracterizados e compreendidos.

Ainda durante o ano de 2012, na Câmara dos Deputados, uma Comissão Especial se encarregou de promover estudos e proposições para uma reformulação do Ensino Médio. Após as atividades da comissão, a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) emitiu um relatório que serviu de impulso para que o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 passasse a pautar uma reforma para a última etapa da educação básica (BRASIL, 2013). A partir do estudo de Silva e Krawczyk (2016), foi possível entender que movimentos de resistência protagonizados por

entidades e organizações de trabalhadores/as da educação, contrários à proposta inicial, conseguiram frear parte dos retrocessos que se apresentavam através do PL. Naquela ocasião, a matéria do PL foi abandonada por seus propositores e não chegou a ser votada.

Já em 2016, as discussões já realizadas a respeito da reformulação foram desconsideradas e o então chefe do executivo, após o *impeachment* da presidente da República, emitiu uma Medida Provisória (MPV)¹ impondo uma reforma ampla no Ensino Médio nos moldes desejados pela nova gestão e seus apoiadores. Através da MPV nº 746/2016, que originalmente instituiu uma política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral e alterava a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), além de outras providências, tal conteúdo passou a vigorar na data de sua publicação, em setembro de 2016, e impossibilitou o debate necessário à elaboração de uma proposta educacional pretensamente democrática.

Com efeito, foi entendida como medida autoritária pela forma com que foi apresentada e compreendida, ainda, como expressão de um projeto de ataques à classe trabalhadora por seu conteúdo. Durante a tramitação aligeirada da MPV nº 476/2016, intensas mobilizações sociais mostraram descontentamento e contrariedade à proposta de reforma. Sem desconsiderar a importância das demais, o movimento estudantil-secundarista conduziu mobilizações expressivas, marcadas por atos, manifestos e pela ocupação de centenas de escolas estaduais, institutos e universidades federais durante os últimos meses de 2016. O movimento de luta, apelidado de *Ocupa*, era majoritariamente de formação secundarista e se inspirava em movimentos estaduais ocorridos em 2015 e 2016 contra o fechamento de escolas e outras pautas estudantis (RETROSPECTIVA..., 2016).

No período, também tramitavam outras propostas que representavam ameaças a direitos sociais apregoados pela Constituição Federal de 1988. Com isso, além da MPV nº 746/2016, as mobilizações estudantis também repudiavam projetos de Lei elaborados sob a insígnia da “Escola Sem Partido” e pautavam discussões contrárias à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016² que, discutida no Congresso Nacional, representava o cerne da agenda política e econômica no contexto acirrado do *impeachment*.

As mobilizações estudantis-secundaristas foram autogestionárias e, em várias escolas brasileiras, representaram um episódio nunca antes vivenciado. Com o fortalecimento das mobilizações, a adesão de movimentos grevistas de trabalhadores/as e o tensionamento da discussão em torno das reformas, o governo federal (PMDB) passou a se utilizar de estratégias discursivas a fim de alcançar um verniz democrático à reformulação do Ensino Médio. A partir de propagandas oficiais em que juventudes diversas defendiam a nova proposta, o Ministério da Educação (MEC) passou a se utilizar de materiais audiovisuais, veiculados na televisão aberta e na internet, prometendo que, com o “novo” Ensino Médio, os/as jovens poderiam escolher o que estudar (ANDRADE, 2019).

Se considerado o contexto em que foi instituída a reforma e todos os movimentos relacionados, percebe-se que tais propagandas manifestavam “elementos pertencentes a um processo de tentativa de legitimação não só de uma proposta de ensino, mas de todo um governo e seus apoiadores.” (BARBOSA, 2019, p. 78). As

1. Medida Provisória é um instrumento utilizado pelo/a presidente da República em casos de relevância e urgência, com força de lei e que produz efeitos imediatamente após sua publicação. Por isso mesmo, é bastante questionável que uma reforma educacional tão ampla tenha sido imposta dessa forma.

2. Na Câmara dos Deputados, levou o nº 241; já no Senado Federal a PEC foi registrada com o nº 55. Seu conteúdo aprovado, através da Emenda Constitucional nº 95/2016, pode ser consultado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. A Emenda nº 95/2016 instituiu um “novo regime fiscal” e impôs um teto orçamentário por vinte anos ao Executivo federal, causando um estrangulamento que já impacta na manutenção de serviços públicos.

campanhas oficiais do MEC, lançadas durante as ocupações estudantis, em outubro de 2016, foram financiadas por altas cifras dos cofres públicos e, conforme uma matéria do jornal UOL, denunciadas:

Em meio à crise econômica e à polêmica envolvendo a ocupação de escolas e universidades em todo o Brasil, o MEC (Ministério da Educação) gastou R\$ 1,8 milhão em uma campanha publicitária em favor da MP (Medida Provisória) que prevê a reforma do ensino médio. (PRAZERES, 2016, n.p.)

Dessa maneira, na tentativa de convencimento dos/as estudantes, o governo federal investiu em propagandas com personagens jovens para divulgar conteúdos defendendo o “novo” Ensino Médio e para propalar que os/as jovens poderiam escolher seus itinerários formativos. No entanto, a resistência organizada perdurou e seguiu discutindo e compreendendo quais eram algumas das ameaças que as reformas representavam à formação de nível médio dos/as estudantes e à própria existência das instituições públicas.

O movimento de ocupação foi perdendo força pela falta de apoio, pela pressão institucional, pela crescente repressão policial e pelos grupos reacionários que ameaçavam os/as estudantes do movimento estudantil. Em novembro e dezembro de 2016, a maior parte das escolas acabou sendo desocupada. No entanto, a formação política vivenciada pelos/as estudantes e por toda a comunidade escolar envolvida ensinou, através da organização majoritariamente secundarista, que os/as estudantes são parte indispensável dos processos formativos, educativos e decisórios para qualquer movimento cujo cerne seja pensar a educação brasileira.

As lutas e os conflitos continuaram sendo pautados por organizações estudantis e de trabalhadores/as sem que, no entanto, pudessem barrar, primeiro, a PEC nº 241/2016 - que foi promulgada em 15 de dezembro de 2016 por meio da Emenda Constitucional nº 95 - e depois, no início do ano seguinte, a Lei nº 13.415/2017, que materializa a ampla reformulação do Ensino Médio.

No que concerne ao conteúdo da Lei nº 13.415/2017, ela alterou, além de outros pontos, a LDB/1996 no tocante ao currículo do Ensino Médio. A partir de então, a organização curricular deve observar um teto de 1.800 horas para um núcleo de “competências e conhecimentos” tratados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Ensino Médio) e uma parte flexível, composta por até cinco itinerários formativos, prevista pela LDB (BRASIL, 1996). A parte flexível e diversificada é encontrada no art. 36 da LDB em que se lê, após as mudanças da Lei nº 13.415/2017:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 1996, n.p., grifamos).

Araujo afirma que, com o “novo” Ensino Médio, “substitui-se a diretriz única (...) e em seu lugar foram criados cinco diferentes Itinerários Formativos” (2019, p. 56). A instituição desse núcleo flexível, prometida aos/às estudantes como algo que seria passível de escolha, é apresentada legalmente como algo a ser ofertado pelos siste-

mas de ensino conforme a relevância para o contexto e aquilo que pode ser apontado como determinante, no caso a possibilidade dos sistemas de ensino. Esse aspecto permite inferir, imediatamente, que os/as estudantes terão de manejar escolhas precárias a partir do que já for anteriormente escolhido por gestores educacionais, considerada a disponibilidade dos sistemas (ARAUJO, 2019; MOLL, 2017).

Isso pontuado, no ano seguinte, e dando sequência ao conjunto normativo necessário para a indução da reformulação pretendida pelo governo federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio através da Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018 e, em dezembro de 2018, foi instituída a anunciada Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2018.

Esse conjunto, que fundamenta e orienta o “novo” Ensino Médio brasileiro, estabelece que agora a formação dos/as jovens deve ser orientada pelo desenvolvimento de competências. Consignadas pela Base Nacional Comum Curricular, as competências são assim definidas:

(...) como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2019, n.p.).

No portal oficial do MEC, lemos que:

A mudança [no Ensino Médio] tem como objetivos **garantir a oferta de educação de qualidade à[sic] todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje**, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, 2018b, n.p., grifamos)

O propósito de aproximar as escolas à realidade dos/as estudantes é uma preocupação recorrente no campo educacional, mas quais aspectos da realidade dos/as estudantes da escola pública foram considerados?

Apresentados os aspectos legais que fundamentam e orientam a reformulação da escolarização média brasileira que deverá ser implementada progressivamente em todo o país até 2022, as promessas do MEC/governo federal e as resistências estudantis que denunciavam as problemáticas de forma e de conteúdo do que se instituiu a partir da MPV nº 746/2016, na seção seguinte buscaremos refletir sobre os desdobramentos e os processos de “escolha” possibilitados aos/às jovens estudantes da classe trabalhadora brasileira.

3. A promessa não será cumprida: os/as secundaristas avisaram

A reflexão sobre as reais alternativas dos/as jovens estudantes brasileiros/as demanda a busca por elementos do todo social e de determinações históricas que fogem das vontades individuais. Se a ampla reformulação do Ensino Médio foi concebida, como antes pontuado, por meio de uma tramitação aligeirada e antidemocrática que negou as discussões necessárias com os interessados e envolvidos, parece contraditório ouvir que a ideia do “novo” Ensino Médio estaria preocupada

com oportunizar mais protagonismo e autonomia aos/às jovens estudantes e que, a eles/as, seria possibilitada a escolha do que estudar.

Para debatermos as possibilidades de escolha dos/as jovens brasileiros, um dado que precisa ser encarado como parte da realidade concreta, ainda que aconteça fora dos muros da escola, é que, segundo as estimativas oficiais, “em 2019, havia 38,3 milhões de pessoas com entre 5 a 17 anos de idade. Deste total, 1,8 milhão estavam em situação de trabalho infantil.” (IBGE, 2020a, n.p.). Mesmo que esse número tenha caído nos últimos anos, como indicam os relatórios da PNAD³ 2019 (IBGE, 2020), o tema permanece sendo de extrema complexidade e exige consideração.

Entre as crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, identificou-se que:

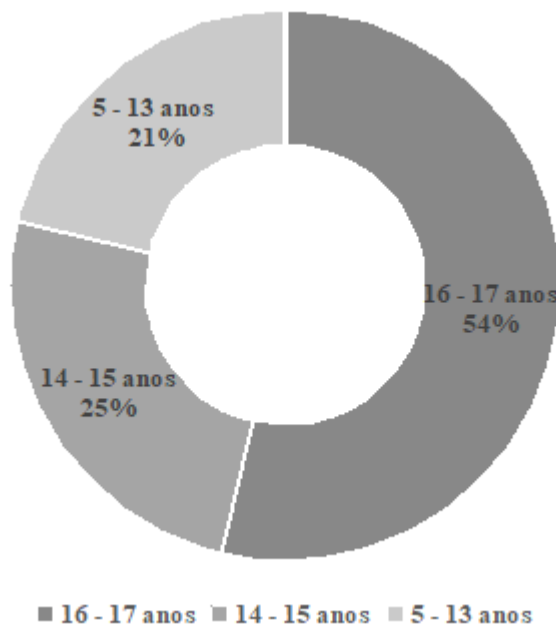


Gráfico 1 - Idade de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, no Brasil, em 2019

Fonte: gráfico elaborado pelas autoras a partir de dados do PNAD 2019 (IBGE, 2020a).

Isso demonstra que, das pessoas em situação de trabalho infantil, a maioria se encontra no grupo de 14 a 17 anos de idade, idade em que grande parte dos/as adolescentes estudantes, sem distorção idade-série, estão cursando o Ensino Médio. A situação de trabalho infantil não parece ser uma escolha das crianças e dos/as adolescentes, mas uma necessidade concreta dadas as condições objetivas vivenciadas por eles(as) e suas famílias, e que estão condicionados por questões estruturais, históricas e sociais, sob o capitalismo.

Outros dados divulgados pelo IBGE (2020b), que dizem respeito à PNAD 2019, apontam que 39,1% dos jovens entre 14 e 29 anos que abandonaram a escola mencionaram a necessidade de trabalhar como justificativa para o “abandono”. O abandono escolar foi um dos fatores levados em consideração para explicar a necessidade de uma reformulação do Ensino Médio, de acordo com a Exposição de Motivos⁴ que acompanha a MPV nº 746/2016. Porém, cabe perguntar: quais foram as variáveis utilizadas pelos reformadores e como, em virtude das intencionalidades

3. PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

4. Exposição de Motivos (EM) nº 00084/2016/MEC, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf.

da proposta, entenderam que o abandono escolar ou a evasão devem ser tratados com alterações curriculares?

Os determinantes históricos que mantêm as desigualdades educacionais precisam ser compreendidos como a expressão do conjunto de relações sociais e de produção da atual sociedade de classes: “a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela [da formação humana], é fruto de tais relações. [...] [e] reflete suas contradições” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1059). Sendo assim, não seria possível desconsiderar que a escola é apenas uma parte da totalidade social em que está inserida e que reproduz a lógica e as contradições dessa forma social. Tampouco podemos negligenciar as reais problemáticas da escola se a intenção for, verdadeiramente, promover melhorias educacionais e sociais.

Conforme Vizzotto e Fornari, “o ensino médio é a pedra angular do processo formativo e, portanto, do sistema” (2020, p. 34); por conseguinte, são incessantes as tentativas de estreitar a formação ofertada pelos sistemas de ensino e as demandas dos setores produtivos. Tais tentativas e disputas pelos termos da política educacional são cláusulas pétreas na história da educação brasileira, sobretudo na etapa que tem servido à preparação dos filhos/as dos/as trabalhadores/as através da formação mais utilitarista possível.

Com a “nova” proposta de Ensino Médio em curso, especialmente com a instituição de um Itinerário de Formação Técnica e Profissional, fica manifesto que a profissionalização dos/as jovens está entre as estratégias dos reformadores. Nesse contexto, a formação técnica e profissional como itinerário previsto pelo “novo” Ensino Médio não precisará ser, necessariamente, assegurada nas próprias escolas, visto que o conjunto normativo permite que seja:

(...) por meio do ‘reconhecimento de saberes e competências’, admitindo-se ‘experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar’, em cursos oferecidos por ‘centros ou programas ocupacionais’ nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância (...) (ARAUJO, 2019, p. 61).

Esse ponto, extremamente preocupante, também é explicitado através do art. 17, § 13, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Res. CNE/CEB nº 3/2018), em que, em conformidade com a reforma, prevê-se que as atividades para cumprimento da carga horária do Ensino Médio:

(...) podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (BRASIL, 2018a, n.p.).

Assim sendo, indiciam-nos que, no lugar de estruturar propostas para enfrentar a problemática do trabalho infantil a que crianças e adolescentes da classe trabalhadora são submetidos, tais práticas serão legitimadas, naturalizadas e fomentadas com a ampla base normativa que dispõe que o/a estudante possa cumprir carga horária curricular desenvolvendo atividades de trabalho, de acordo com as regulamentações dos sistemas de ensino (vide DCNEM). Ademais,

(...) a *inclusão da experiência de trabalho no setor produtivo* como parte do tempo educativo e do currículo escolar. A rigor, as experiências de inserção dos jovens pobres em atividades produtivas não têm respondido a demandas formativas, pois, se assim fosse, todos os jovens, independentemente de classe social, deveriam ter essa inserção como parte de sua trajetória escolar. Corre-se o risco de que a referida inclusão diminua, ainda mais, o tempo de escola, pois, dificilmente, com a inexistência de uma intencionalidade na articulação da experiência de escola e trabalho, os saberes laborais comporão os projetos pedagógicos das escolas. (MOLL, 2017, p. 70, grifo do original)

As previsões citadas e problematizadas indicam uma formação escolar ainda mais fracionada e voltada para a qualificação da força de trabalho simples, direcionada aos mercados de trabalho mais precários. Esse aspecto conduz a uma desescolarização e caminha na direção oposta à concretização do direito social e à melhoria dos processos e espaços formais de educação, implicando em um distanciamento ainda maior do ambiente escolar e na inserção ainda mais precoce no mundo do trabalho em relação ao que já acontece com as camadas mais populares da classe trabalhadora (MOLL, 2017).

Os estados têm se organizado de diferentes maneiras para regulamentar seus currículos e consultar os/as estudantes vinculados/as a seus sistemas de ensino. No entanto, o ponto-chave problematizado, no caso as reais possibilidades de escolha, não será resolvido com o envio de um questionário para os/as estudantes do 9º ano, uma vez que as condições materiais de produção da vida se impõem às vontades individuais.

O que os reformadores chamaram e chamam de “possibilidade de escolha” é, na verdade, uma forma desmedida de negligência por parte daqueles que, nas linhas da institucionalidade, deveriam garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998, n.p.) e observar as reais finalidades do Ensino Médio, apregoadas pelo art. 35 da LDB:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, n.p.).

Ao naturalizar o trabalho infantil e infanto-juvenil, permitindo que parte da carga horária da última etapa da educação básica possa ser computada a partir do desenvolvimento de atividades de trabalho adquiridas fora do ambiente escolar, o conjunto normativo elaborado para a implementação do “novo” Ensino Médio induz uma grande parcela de estudantes àquilo que não é uma opção, mas uma condição de subsistência.

As estratégias publicitárias e os discursos oficiais do governo federal/MEC, desde a instituição da reforma, prometeram aquilo que não poderá se concretizar. O direito de escolha prometido é condicionado a escolhas alheias, imediatamente ao que os

sistemas de ensino decidirem e, por isso, aos itinerários que estiverem disponíveis. Mais do que isso, ao negar o acesso a saberes de todas as áreas do conhecimento historicamente produzidos com o teto (de até 1800 horas) da BNCC, a reformulação da última etapa da educação básica provocará um grave rebaixamento formativo.

Os/as secundaristas que protagonizaram expressivas lutas contra a proposta de reforma do Ensino Médio, instituída via MPV e ainda em 2016, denunciavam o que se apresentava desde a gênese da proposta: uma reforma de cima para baixo, sustentada e defendida por interesses que não se preocupam com os reais problemas educacionais vivenciados pelos/as estudantes que pertencem à classe que vive da venda de força de trabalho, que negam o básico necessário para uma formação escolar de nível médio e que aprofundam desigualdades educacionais e sociais.

4. Considerações Finais

O artigo trouxe à baila a discussão sobre as condições e possibilidades de escolha dos/as jovens, prometidas pelo governo federal/MEC, com a reforma do Ensino Médio. As organizações de resistência, sobretudo estudantis-secundaristas, que reagiram à emissão da MPV nº 746/2016, da PEC 241/55 (convertida na EC nº 95) e a outras pautas, protagonizaram o histórico movimento de ocupação de escolas estaduais, institutos e universidades federais e denunciaram aquilo que as reformas representavam desde sua gênese.

Em resposta aos anseios que surgiram das mobilizações, o governo federal prometeu que o “novo” Ensino Médio proposto permitiria que os/as estudantes pudessem escolher o que estudar. Passados alguns anos, as denúncias se confirmaram. As promessas não serão cumpridas e o que foi propagandeado como algo novo apenas revitaliza formas de precarizar a formação de grande parte dos/as estudantes da classe que vende sua força de trabalho e acentua as desigualdades históricas que marcam essa etapa da educação básica.

De acordo com a Lei nº 13.415/2017, o “novo” Ensino Médio deve ser implementado em todos os estados brasileiros até 2022. A mudança chega às portas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com o programa “Novos Caminhos”, com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021), com a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (decreto nº 10.656/2021) e outros instrumentos que precisam ser, urgentemente, discutidos.

Pelos limites deste artigo também não apresentamos dados sobre a pandemia do novo coronavírus, que impacta o Brasil e o mundo desde 2020 e que potencializou muitos dos problemas vivenciados pelos(as) jovens estudantes e suas famílias, dificultando ainda mais suas reais condições de vida e se impondo às vontades individuais. A situação de trabalho infantil e o abandono escolar e/ou a evasão são problemáticas que precisam ser encaradas na perspectiva da classe trabalhadora e, com efeito, na direção oposta do que dispõe o conjunto normativo da reforma em discussão (Lei nº 13.415/2017, DCNEM e BNCC). ↗

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nayara Lança de. **A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17): O que pensam alunos e professores?** 2019. 140p. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista. Jaboticabal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181936>. Acesso em: 30 abr. 2021.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BARBOSA, Waldenia Marcia da Silva. **A propaganda oficial sobre o novo Ensino**

Médio: uma análise de discurso crítica. 2019. 149 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=87060>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC.** Acompanha a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3hAT62M>. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 12 maio 2021.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. [Reforma do Ensino Médio]. Brasília: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3CgkqLH>. Acesso em: 12 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - perguntas frequentes.** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kfuwG>. Acesso em: 7 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/2XscgRG>. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Novo ensino Médio** – perguntas e respostas. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3kc4sMk>. Acesso em: 7 maio 2021.

_____. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3zeCZ0P>. Acesso em: 10 abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). **Em 2019, havia 1,8 milhão de crianças em situação de trabalho infantil no país, com queda de 16,8% frente a 2016**. Estatísticas Sociais. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/2XgTXyq>. Acesso em: 15 abr. 2021.

_____. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Estatísticas Sociais. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3zikJUm>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança do Ensino Médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 3 abr. 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, Rio de Janeiro, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3kd9tUS>. Acesso em: 3 abr. 2021.

PRAZERES, Leandro. Em maio a ocupações MEC gasta 1,8 milhões em campanha por MP do ensino médio. **UOL**, 24 nov. 2016. Brasília. Disponível em: <https://bit.ly/3hx5W24>. Acesso em: 15 abr. 2021.

RETROSPECTIVA 2016: as ocupações estudantis que sacudiram o Brasil. **Esquerda Diário**, 29 dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3tJdtj7>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarsício (Orgs.). **Ensino médio**: políticas e práticas. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016. p. 47-64.

VIZZOTTO, Liane; FORNARI, Liamara Teresinha. Reforma do ensino médio e os Institutos Federais: reflexões necessárias. **Potemkin**, Camboriú, v. 1, n. 1, p. 32-40. Disponível em: <https://bit.ly/3kd6Zpw>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Capitalismo, educação ambiental e políticas públicas

POR JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA RIBEIRO E ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Especialista em Gestão da Inovação no Setor Público - UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Especialista no Ensino de Geografia - FACE (Faculdade de Ciências Educacionais). Professor da rede pública de Poções (BA), carlosoliveira80@yahoo.com.br

Pós-doutora em Educação e Movimentos Sociais do Campo pela UNESP, Docente da UESB, arlerp@hotmail.com

RESUMO

O artigo aborda as contradições do capital, bem como questões relativas à sustentabilidade socioambiental, às políticas públicas para o meio ambiente e à implementação da educação ambiental nos diversos níveis de ensino, além de demonstrar a importância dos projetos e das ações voltadas para o meio ambiente. Organiza-se, inicialmente, a partir da discussão sobre as contradições entre capital e meio ambiente e nas questões socioambientais. Em seguida, aborda as políticas públicas para o meio ambiente, a importância do profissional de educação ambiental e a garantia de sustentabilidade. A pesquisa tem como base o materialismo histórico-dialético e buscou evidenciar a realidade concreta por meio da revisão bibliográfica que possa proporcionar uma relevante discussão acerca da temática do capital, do meio ambiente, da educação ambiental e das políticas públicas.

Introdução

Este artigo trata de questões ligadas ao meio ambiente, das ações de sustentabilidade e socioambientais, das políticas públicas diante da implementação da educação ambiental nos diversos níveis de ensino, bem como da formação de profissionais capacitados para o trabalho pedagógico nas escolas e das parcerias entre o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e do Ministério da Educação (MEC) para implementação da educação ambiental.

Trata-se de um desdobramento de uma pesquisa em andamento, que leva adiante a revisão de literatura focada no estudo das políticas públicas para o meio ambiente. Está embasado no método materialista histórico-dialético, que busca o conhecimento da realidade concreta, método sistematizado por Marx e Engels (MARTINS; LAVOURA, 2018).

O método materialista histórico-dialético oferece condições para um estudo epistemológico, capaz de entender a realidade, e, para tanto, procuramos, por meio dessa pesquisa, compreender o estado atual de como estão sendo tratadas e compreendidas as questões socioambientais no Brasil.

A pesquisa buscou contemplar as seguintes temáticas: capital, meio ambiente, sustentabilidade, educação ambiental e políticas públicas, cujo embasamento teórico evidencia toda uma problemática que envolve o meio ambiente e a sociedade.

palavras chave:
capital,
meio ambiente,
políticas públicas,
sustentabilidade.

Parte-se da compreensão de que as discussões que envolvem o meio ambiente se originam de uma problemática complexa, pois envolvem diversos elementos sociais com o intuito de atingir a tão desejada sustentabilidade socioambiental.

Dessa forma, busca-se entender como o capital vem tratando o meio ambiente e, sobretudo, as pessoas, uma vez que ele se apropria da força de trabalho ao mesmo tempo que exclui os envolvidos, o que não garante a sustentabilidade. Assim, muitos não acessam os bens de produção, de modo que servem apenas para a exploração da força de trabalho destinada ao acúmulo de capital (HARVEY, 2006).

As contradições do capital, meio ambiente e sustentabilidade

As relações entre o meio ambiente e o capital não se dão de maneira pacífica, justamente porque o capital está intrinsecamente focado no lucro, como afirma Harvey (2005 p. 41), “a acumulação é o motor cuja potência aumenta o modo de produção capitalista. [...] com vendas de produtos industrializados principalmente, e de produtos naturais como por exemplo: os minerais e os vegetais nativos que são explorados por grandes empresas, sendo que muitas delas são multinacionais interessadas na produção de capital, não [se] importando com a responsabilidade ambiental e social”.

Toda empresa, pequena, média ou grande, precisa ter devidos cuidados com o meio ambiente, mas, como afirma Viana (2016, p. 182), “o processo de destruição do meio ambiente pelo capitalismo é inevitável [...]” mesmo que as empresas adotem algumas intervenções como, por exemplo, o plantio de árvores, a redução de resíduos químicos eliminados na natureza, bem como a destinação de materiais à reciclagem, resíduos sólidos como tijolos, ferro, plástico, vidro, papel e madeira. A reciclagem contribui para a reutilização dos materiais que poderiam estar sendo descartados em lugares não adequados, poderiam poluir o ambiente natural e causar uma série de problemas ao meio ambiente, além de prejudicar os ecossistemas e as populações próximas às áreas onde foram descartados. Mesmo com todas essas medidas, o processo destrutivo acaba sendo inevitável, visto que a maioria das ações se configuram apenas como medidas paliativas.

Mesmo que toda empresa arcasse com a sua responsabilidade social, ela deveria também destinar parte de seus lucros a projetos sociais que beneficiassem crianças carentes no país onde esteja instalada. Grande parte das empresas capitalistas, no entanto, não cumprem com a função social que deveriam ter, e o que podemos observar é a enorme desigualdade social nos países onde estas empresas estão instaladas. Na prática, as empresas exploram a força de trabalho e deixam de cumprir a função social, pois elas visam principalmente a acumulação de capital; é como consequência desse processo que são gerados os problemas ambientais, segundo Viana (2016, p. 183): “o desenvolvimento do modo de produção capitalista gera uma escala crescente de destruição ambiental e isso faz parte de sua essência”.

É evidente que o capital, por conta da sua lógica de acumulação infinita, não se preocupa com os cuidados com o meio ambiente, com as pessoas, com a flora e a fauna, pois o seu foco está no lucro. Desde o século XVIII até final do século XX,

o setor industrial, sobretudo as empresas capitalistas, não se preocupavam com a degradação do meio ambiente, estando ocupadas unicamente com o crescimento econômico e o lucro.

As condições trabalhistas por volta da segunda metade do século XIX, eram as piores possíveis, uma vez que os operários trabalhavam em torno de dezesseis horas por dia e não havia limite de idade para o trabalho; mesmo crianças eram exploradas no trabalho repetitivo e cansativo nas fábricas, como argumentam os autores Silva e Faria (2012, p. 81), “[...] famílias inteiras, incluindo crianças de 12 anos ou mais, eram contratadas com cargas horárias que chegavam a 16 horas diárias [...]”.

Sem direitos trabalhistas, recebiam um salário que não condizia com a produção diária ou mensal. Desde então o capital tem demonstrado que não opera com o objetivo de valorizar a população trabalhadora e que é responsável pelo crescimento das economias capitalistas, uma vez que, desde o início do processo de produção industrial, na expansão do capital explora a mão de obra e se apropria dos meios de produção.

Desse modo, o capital se mantém em expansão porque a classe trabalhadora existe enquanto classe para ser explorada. Para Viana (2016, p.181),

[...] essa consciência é limitada pelos limites da mente humana, mas, além disso, pelas relações sociais limitadas existentes em cada forma de sociedade, especialmente a divisão social do trabalho, a divisão de classes sociais. É por isso que a relação entre ser humano e natureza geralmente não é harmônica [...].

Para o capital ser sustentável, sua dinâmica deveria incluir o cuidado com as pessoas e com o meio ambiente, mas, se o modo de produção é baseado na exploração de todos os recursos humanos e não humanos, a ideia de harmonia do capital com o meio ambiente acaba negligenciada, de acordo o que pontua Viana (2016 p. 181):

a relação entre os próprios seres humanos, nas sociedades classistas, não é harmônica, é fundada na exploração e dominação. Isso gera um limite para a racionalidade humana, já que os interesses e outros processos culturais são obstáculos para o desenvolvimento da consciência humana. A relação dos seres humanos com o meio ambiente não é decidida por todos e racionalmente, o que pressuporia uma sociedade autogerida, e sim uma relação na qual o poder de decisão é de uma minoria, de acordo com seus interesses, visando o controle social e do meio ambiente para que ela possa se manter como classe dominante.

Dessa forma, o capitalismo pode não ter condições de dar conta da questão ambiental e social, uma vez que o sistema de produção capitalista não é sustentável, pois tem a sua produção baseada na acumulação de capital e sobretudo na exploração da força de trabalho e dos recursos naturais. O sistema de produção é insustentável porque os recursos naturais, em sua grande maioria, são finitos ou não renováveis e o sistema de produção capitalista, por sua vez, gerido de forma linear, consumindo a força de trabalho e os recursos naturais para transformá-los em produtos industrializados destinados ao abastecimento dos mercados consumidores.

Ao analisarmos as grandes economias mundiais, observamos que os países mais poluidores são os que menos se preocupam com meio ambiente, como por exemplo os Estados Unidos, que consome grande parte dos recursos naturais. Trata-se do país com maiores índices de consumo no mundo, além de apresentar o maior produto

interno bruto; porém, nos fóruns mundiais, organizados para que todos os países industrializados pudessem se comprometer em diminuir a emissão de gases poluidores e destruidores da camada de ozônio, os Estados Unidos se recusaram em assinar o documento, elaborado em Kyoto, no Japão, denominado Protocolo de Kyoto.

Viana (2016) acredita em uma possibilidade de destruição do capitalismo, uma vez que o sistema de produção é insustentável, e para isso aponta que medidas menos destrutivas poderiam ser adotadas para minimizar esses processos. Compreendemos que esse sistema de produção está em crise, visto que os seres humanos estão destruindo o planeta Terra em uma velocidade muito rápida, a ponto de a natureza não conseguir se restabelecer dos danos causados de forma contínua. A acumulação de capital é suposta e hipoteticamente infinita, mas o planeta é finito: eis um dos dilemas do modo de produção capitalista.

Para Viana (2016, p. 186), “é a luta de classe que transforma o social e não o capital. No fundo, é a luta de classes que define a transformação social, e o capital vem conseguindo impedir que a luta proletária avance no sentido da superação do capitalismo, assim, as várias revoluções proletárias inacabadas mostraram que ela é possível, mas é difícil”.

De forma subjetiva, o capital passa para a humanidade a impressão de que todo avanço é positivo, porque favorece o crescimento econômico da cidade, da região, do país, etc. Entretanto, não explicita as consequências que podem ocorrer das intervenções diretas na natureza, como a exploração de minérios, o desmatamento de florestas nativas, a pesca predatória, a emissão de gases poluentes no meio ambiente, o descarte de materiais na natureza. Essas são intervenções que causam danos devastadores no meio ambiente e desequilíbrios ambientais, prejudicando as populações humanas e os ecossistemas naturais. Dessa forma, podemos dizer que estamos em um sistema de produção capitalista em crise, e não só em crise econômica, pois se trata principalmente de uma crise ambiental.

Nos últimos anos, no Brasil, as questões ligadas ao meio ambiente têm sido negligenciadas, uma vez que o ministro do Meio Ambiente do governo federal, Ricardo Salles, tem cada vez mais tentado aniquilar as políticas públicas para o setor, tornando mais fáceis as intervenções humanas nos espaços naturais, abrindo o caminho para a devastação em áreas produtoras de minerais e agropecuárias no país. O governo vem possibilitando as facilidades que o capital demanda para expandir de forma mais intensa e destrutiva em relação ao meio ambiente.

Os ambientalistas passaram a viver em constantes conflitos com a política devastadora do Estado, na atual posição que favorece apenas o capital, sem se importar com as questões ligadas ao meio ambiente. Viana (2016) afirma que o capital e o meio ambiente estão em contradição, de modo que podemos colocar a questão ambiental como outra contradição gerada pelo modo de produção capitalista. Para manter-se e continuar sua expansão, o modo de produção capitalista gera uma destruição ampliada do meio ambiente. A destruição dos recursos naturais é cada vez maior e com o tempo pode se tornar irreversível, causando a própria extinção da espécie humana. A destruição do cerrado, o desmatamento na Amazônia, a dilapidação de diversos recursos naturais específicos gera não apenas problemas graves em regiões e setores da população, mas em vários ecossistemas que

são atingidos por estas intervenções, com consequências que tocam também os seres humanos (VIANA, 2016).

É preciso que a responsabilidade ambiental esteja em cada um de nós, que possamos modificar nossos hábitos e exigir que as empresas capitalistas cumpram de fato a sua responsabilidade social e ambiental para amenizar os processos destrutivos, consequência do modo de produção. Para Gavard (2009, p. 31), “apenas uma reforma completa e profunda não somente da ciência e da economia, mas sim, do pensamento e de visão de mundo poderia evitar os cenários apocalípticos evocados”. Dessa forma, a vida moderna e, sobretudo, o crescimento da produção industrial e o aumento do consumo de produtos industrializados contribuíram para o conflito entre meio ambiente e modo de produção capitalista, já que este modelo de produção, ao longo do tempo, mostrou-se insustentável.

Na região sul da Bahia, o agronegócio, por meio da atividade praticada por empresas capitalistas, vem degradando o solo com o plantio do eucalipto e, por outro lado, os trabalhadores camponeses estão se sujeitando às imposições do capital (RIBEIRO; SANTOS, 2020). O plantio do eucalipto tem como consequência o ressecamento do solo, deixando-o incapaz de desenvolver a vegetação nativa, bem como a atividade agrícola. Para Gavard (2009, p. 31), “a problemática encarada sob esta perspectiva induzia a uma busca de solução que passaria, inelutavelmente, na redução do uso dos recursos naturais e, corolário disto, na colocação de um freio nos índices de crescimento das economias”.

Diante dessa situação, precisamos pensar e agir de maneira racional, além de entender os efeitos dessa intervenção no meio ambiente, medir as consequências e os impactos e calcular os prejuízos e os benefícios; caso contrário, os danos para a sociedade podem ser catastróficos. Esse pensamento deveria estar presente principalmente na reflexão dos capitalistas, mas se cada um, de forma individual, compreender e pôr em prática esta atitude racional de conceber a natureza, de fato teríamos a possibilidade de encontrarmos um planeta Terra gerido com mais responsabilidade e sustentabilidade. Gavard (2009, p. 32) argumenta que:

outra reação despertada pela proposta do “crescimento zero” veio da parte dos países do Terceiro Mundo que viam com desconfiança a ideia de que o desenvolvimento econômico seria o responsável pela degradação do ambiente e consideravam a alternativa de estagnação como uma estratégia imperialista da parte dos países do Primeiro Mundo. Para estes países era inegociável uma estratégia de superação da crise ambiental que se desse nestes termos, de forma que, doravante, os interesses dos países deste bloco deveriam, de alguma forma, serem contemplados ou ao menos levados em consideração para que pudesse ser estabelecida uma agenda internacional para resolução da problemática ambiental.

A problemática ambiental em contradição com o capital, pode-se ver, é um tema bastante intrincado e que se encontra impregnado nas sociedades capitalistas.

Educação ambiental e políticas públicas

Conforme os aportes de Silva e Araújo (2018, p. 1943), os debates ambientais começaram a ganhar fôlego no Brasil a partir da década de 1970. Em âmbito internacional, ganharam força em 1972, com a Conferência das Nações Unidas para o Meio

Ambiente, em Estocolmo, na Suécia, quando se discutiu sobre a educação ambiental. No ano de 1975, ocorreu o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, em Belgrado e, posteriormente, em 1976, em Chosica (Peru) e Bogotá (Colômbia) deram-se discussões no âmbito latino-americano. No ano seguinte, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizaram a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, na Geórgia.

O Rio de Janeiro, em 1992, sediou discussões sobre o desenvolvimento sustentável, sobretudo acerca do material pedagógico voltado à educação ambiental (EA). Percebemos, assim, que muitas discussões foram feitas ao longo do tempo para tratar da EA; porém, muitas vezes os debates ficaram apenas no plano do discurso, uma vez que os problemas ambientais não cessaram e pouco tem sido feito para diminuir os impactos ambientais e as desigualdades sociais, no Brasil e em muitos países do mundo. O quadro 01 apresenta e sintetiza as principais leis criadas no Brasil para a gestão do meio ambiente.

Segundo Sorrentino *et al.* (2005, p. 285), “a educação ambiental surge como uma das possíveis estratégias para o enfrentamento da crise civilizatória de dupla ordem, cultural e social.” A educação ambiental é uma política pública, que dialoga com a sociedade na perspectiva de uma mudança de paradigma. Busca-se, assim, enfrentar a crise ambiental causada pelo crescimento da produção industrial, a exploração dos recursos naturais e o comportamento humano relativo ao consumo de produtos industrializados e o descarte de materiais em lugares inadequados. A educação ambiental pode transformar os consumidores que ignoram a reflexão necessária em consumidores conscientes e responsáveis em suas atitudes e comportamento, sujeitos atentos à necessidade de se construir uma sociedade ambientalmente sustentável.

Os autores citados apontam que as questões ambientais têm sido reguladas pelo modelo de Estado mínimo, uma vez que as políticas públicas para o meio ambiente têm sido pouco evidentes. Assim, o Estado que é mínimo para as políticas públicas voltadas ao meio ambiente, torna-se máximo quando a serviço do capital de produção.

A educação ambiental, nesse contexto, vem para materializar a dialética entre Estado e sociedade, além de pensar os limites da utilização dos recursos naturais a fim de garantir a sustentabilidade ambiental. Ela representa um aprendizado sobre como convivermos em harmonia com a natureza (SORRENTINO *et al.* 2005).

Para os pesquisadores citados, as discussões para harmonizar a relação entre sociedade e meio ambiente começam na década 1970 como uma forma de permitir o desenvolvimento econômico, sem deixar de garantir à sociedade o bem-estar. Na mesma década também se inaugura a discussão sobre o desenvolvimento sustentável, mesmo que seja perceptível que tal processo não tenha sido posto em prática, pois entre os capitalistas essa responsabilização não tem funcionado, uma vez que aqueles que mais consomem os recursos naturais e poluem o meio ambiente não demonstram assumir a responsabilidade ambiental, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos.

| Ano | Legislação | Finalidade |
|------|-------------------|--|
| 1937 | Decreto-lei nº 25 | Lei que organiza a Proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, incluindo como patrimônio nacional os bens de valor etnográfico, arqueológico, os monumentos naturais, além de sítios e paisagens de interesse nacional. |
| 1965 | Lei nº 4.771 | Determina a proteção de florestas nativas e define como áreas de preservação permanente (onde a conservação da vegetação é obrigatória) uma faixa de 30 a 500 metros nas margens dos rios, de lagos e reservatórios, além de topos de morros, encostas com declividade superior a 45 graus e locais acima de 1.800 metros de altitude. |
| 1977 | Lei nº 6.453 | Dispõe sobre a responsabilidade civil por danos nucleares e a responsabilidade criminal por atos relacionados com as atividades nucleares. Determina que se houver um acidente nuclear a instituição autorizada a operar a instalação tem a responsabilidade civil pelo dano, independente da existência de culpa. |
| 1979 | Lei nº 6.766 | Estabelece as regras para loteamentos urbanos, proibidos em áreas de preservação ecológicas, naquelas onde a poluição representa perigo à saúde e em terrenos alagadiços. |
| 1980 | Lei nº 6.803 | Atribui aos estados e municípios o poder de estabelecer limites e padrões ambientais para a instalação e licenciamento das indústrias, exigindo o Estudo de Impacto Ambiental. |
| 1981 | Lei nº 6.902 | Lei que criou as Estações Ecológicas, áreas representativas de ecossistemas brasileiros, sendo que 90% delas devem permanecer intocadas e 10% podem sofrer alterações para fins científicos. |
| 1981 | Lei nº 6.938 | É a lei ambiental mais importante e define que o poluidor é obrigado a indenizar danos ambientais que causar, independentemente da culpa. |
| 1985 | Lei nº 7.347 | Trata da ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio ambiente, ao consumidor e ao patrimônio artístico, turístico ou paisagístico. |
| 1988 | Lei nº 7.661 | Define as diretrizes para criar o Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro, ou seja, define como zona costeira o espaço geográfico da interação do ar, do mar e da terra, incluindo os recursos naturais e abrangendo uma faixa marítima e outra terrestre. |
| 1989 | Lei nº 7.735 | Cria o Ibama, incorporando a Secretaria Especial do Meio Ambiente e as agências federais na área de pesca, desenvolvimento florestal e borracha. |
| 1989 | Lei nº 7.802 | A lei regulamenta desde a pesquisa e a fabricação dos agrotóxicos até sua comercialização, aplicação, controle, fiscalização e o destino das embalagens utilizadas. |
| 1989 | Lei nº 7.805 | Lei que regulamenta as atividades garimpeiras. Para tais atividades torna-se obrigatória a licença ambiental prévia, que deve ser concedida pelo órgão ambiental competente. |
| 1991 | Lei nº 8.171 | Define que o poder público deve disciplinar e fiscalizar o uso racional do solo, da água, da fauna e da flora; realizar zoneamentos agroecológicos para ordenar a ocupação de diversas atividades produtivas, desenvolver programas de educação ambiental, fomentar a produção de mudas de espécies nativas, entre outros. |
| 1995 | Lei nº 8.974 | Esta lei estabelece normas para aplicação da engenharia genética, desde o cultivo, manipulação e transporte de organismos modificados (OGM), até sua comercialização, consumo e liberação no meio ambiente. |
| 1997 | Lei nº 9.433 | Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos e cria o Sistema Nacional de Recursos Hídricos. |
| 1998 | Lei nº 9.605 | Reordena a legislação ambiental brasileira no que se refere às infrações e punições. A pessoa jurídica, autora ou coautora da infração ambiental, pode ser penalizada, chegando à liquidação da empresa, se ela tiver sido criada ou usada para facilitar ou ocultar um crime ambiental. |

Quadro 1 | Fonte: dos autores.

É imprescindível, para a implementação da política de educação ambiental, que seja oferecida a formação para educadores socioambientais e que a informação trabalhada por estes sujeitos possa se materializar na melhoria das condições de vida e no bem-estar da população envolvida. Lemos que:

O programa do MEC propõe-se a construir um processo permanente de educação ambiental na escola. Por meio de modalidades de ensino presenciais, à distância e difusas, as ações envolvem secretarias de educação estaduais e municipais, professores, alunos, comunidade escolar, sociedade civil e universidade. Ele dá continuidade à sensibilização iniciada na Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, bem como ao processo de capitalização dos Parâmetros em Ação/Meio Ambiente (SORRENTINO *et al.*, 2005, p. 289).

No entanto, as políticas públicas para o meio ambiente, traçadas em 2005, atualmente estão sendo aniquiladas devido à atuação do governo federal, que precariza as atividades do setor e ameaça a própria estabilidade nacional.

Sorrentino *et al.* (2005) destacam que o meio ambiente, como política pública não pontual, surge no Brasil após a Conferência de Estocolmo, em 1972. O que vemos, entretanto, é que desde o período mencionado até a década de 1990 as políticas públicas para o meio ambiente não alcançam os avanços desejados, apesar da implementação da educação ambiental nos diversos níveis do ensino. O trabalho do conhecimento e da informação em diferentes níveis facilitaria as práticas de sustentabilidade e poderia resultar em novos e positivos hábitos da população em sua relação com o meio ambiente. Mais do que isso, torna-se necessário, nesse contexto, que os trabalhos com a educação ambiental sejam intensificados para a reversão do complexo quadro atual, com mudanças de paradigmas, comportamentos e atitudes; como afirma Sorrentino *et al.* (2005), o capital interfere na natureza priorizando parcelas da sociedade e, por consequência, produz desigualdades sociais.

Atualmente, o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso ou matéria-prima destinado aos objetivos de mercado cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detém o controle do capital. Este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã (SORRENTINO *et al.*, 2005, p. 289).

Constatamos desta maneira que o capital se expande a qualquer custo em busca, basicamente, do seu acúmulo. Ele também produz a pobreza na sociedade, pois as pessoas que não usufruem dos meios de produção não participam do tal progresso econômico e acabam por viver às margens da sociedade. É desde esses pressupostos que defendemos a educação ambiental de forma ampliada em todas as etapas do ensino, para que este conhecimento possa fazer a diferença e garantir uma sociedade ambientalmente sustentável. Assim, também se torna necessário que as empresas possam promover projetos de inclusão social, no processo de crescimento econômico, das pessoas desassistidas, pois somente podemos aceitar que o desenvolvimento econômico seja visto como sustentável quando atender todas as demandas no que se refere às questões socioambientais.

Segundo Sorrentino *et al.* (2005), o MEC e o MMA desenvolvem projetos em parcerias, sendo que o MMA subsidia projetos com o objetivo de atingir amplas parcelas das populações, enquanto o MEC subsidia projetos de formação de educadores ambientais. Os referidos autores argumentam também que a educação ambiental, como uma política pública que busca ser sustentável na prática, precisa atender a todos os entes federados em suas diversas necessidades, nos âmbitos tanto social como ambiental, diminuindo as desigualdades sociais e garantindo a sustentabilidade da biodiversidade nos diversos biomas existentes no país.

Sobre as políticas públicas (PP), Azevedo (2003) *apud* Silva e Araújo (2018, p. 1946) afirmam:

que as PP podem ser divididas em três tipos, que podem ser caracterizadas como (i) redistributivas (redistribui recursos financeiros aos menos favorecidos, a exemplo do bolsa-família, bolsa-universitária, bolsa escola, entre outros, a função primordial desta redistribuição é a diminuição quiçá eliminação das desigualdades sociais); (ii) distributivas (ações cotidianas que proporcionem à população uma qualidade de vida por meio de serviços básicos de manutenção como: poda de árvores, reparos e ações ligadas à conservação do meio ambiente) e (iii) regulatórias (estabelecem as leis que darão suporte às ações redistributivas e distributivas em âmbito legal).

Dessa forma, é perceptível que as questões ligadas ao meio ambiente são bastante abrangentes e que a garantia da sustentabilidade ambiental apareça caracterizada por um conjunto de melhorias, pois entendemos que se fazem necessários atendimentos e condições que contemplem aspectos sociais e ambientais.

Para que as políticas públicas em educação ambiental sejam efetivamente implementadas é necessária a formação pedagógica dos profissionais focados na EA. Conforme Silva e Araújo (2018, p. 1492), “a educação escolar, enquanto processo educativo de formação humana, é *locus* privilegiado de conscientização e de formação de cidadãos sensíveis às questões ambientais e para alcançar seus objetivos, a questão ambiental”. Podemos afirmar então que a preparação dos profissionais é de fundamental importância para que a política pública possa se tornar significativa para os educandos e resulte em novas práticas e comportamentos positivos.

A leitura do contexto brasileiro nos possibilita notar que as políticas públicas para o meio ambiente são feitas sem a participação da população. Conforme Santos e Mutim (2019, p. 28), “os fazedores de política elaboram os planos, estabelecem as prioridades, definindo ações direcionadas para o público que não participou da tomada de iniciativa e nem ao menos participou de alguma formulação”. Ao contrário do que ainda hoje se vê, as políticas públicas devem ser traçadas com a participação das pessoas, democraticamente, para que as ações determinadas possam ser verdadeiramente efetivas: “poucas são as vezes em que o cidadão pode participar de ações para a formulação de projetos que visem manutenção em córregos, estradas, desperdício de água por tubulação danificada e aterros clandestinos e lixões a céu aberto” (SANTOS; MUTIM, 2019, p. 28).

Nesse sentido, podem ser traçadas ações com o potencial de contribuir para a sustentabilidade ambiental e que possibilitem maior preservação dos ecossistemas e da biodiversidade local e global. Para tanto, o profissional da educação ambiental na escola será imprescindível, pois levará adiante ações junto à comunidade local; um projeto de educação ambiental, sabemos, demanda a participação de todos para alcançar o objetivo proposto.

Para Santos e Mutim (2019, p. 30), “a Educação Ambiental torna-se o aporte para o processo de conhecimento da realidade ambiental, o educador, nesse caso, é o sujeito a ser propagador dessa ação educativa”. Este educador precisa ser um profissional comprometido com as causas ambientais, capaz de transmitir, aos educandos e a todos envolvidos no projeto, a vontade de aprender e demonstrar, na prática, atitudes e ações favoráveis à sustentabilidade e à preservação.

Considerações Finais

O trabalho de pesquisa aqui apresentado tem como finalidade contribuir às discussões sobre a forma com que o capital tem impactado no meio ambiente, e, de forma subjetiva, transmitido às pessoas a ideia de que as ações realizadas com o objetivo de produzir lucro e, sobretudo, crescimento e acúmulo de capital, são práticas benéficas. O artigo propõe que o modo de produção capitalista, da maneira com que está sendo implementado, torna o meio ambiente insustentável, uma vez que não cumpre a função socioambiental.

A pesquisa foi embasada a partir do materialismo histórico-dialético por se tratar de um estudo da realidade concreta, o que possibilita a compreensão do contexto ao se utilizar de múltiplos recursos para a análise da temática aqui proposta.

Para que o modo de produção capitalista seja sustentável, é preciso cuidar das questões socioambientais, do meio ambiente, das pessoas, da flora e da fauna, possibilitando condições de existência harmoniosa entre seres humanos e a natureza, pois o atual cenário pode ser considerado um sistema em crise, como já foi debatido por autores citados no texto.

As políticas públicas para o meio ambiente devem ser implementadas por meio dos governos nas três instâncias: federal, estadual e municipal. Para tanto, é preciso existir um verdadeiro diálogo entre os setores responsáveis pela execução das políticas públicas para o meio ambiente, a gestão dos projetos e sua implementação. ↗

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei da Ação Civil Pública – nº 7.347 de 24/07/1985**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei da Área de Proteção Ambiental – nº 6.902 de 27/04/1981**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília

_____. **Lei da criação do IBAMA – nº 7.735 de 22/02/1989**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei da Engenharia Genética – nº 8.974 de 05/01/1995**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei da Exploração Mineral – nº 7.805 de 18/07/1989**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei da Fauna Silvestre – nº 5.197 de 03/01/1967**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei da Política Agrícola – nº 8.171 de 17/01/1991**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei da Política Nacional do Meio Ambiente – nº 6.938 de 17/01/1981**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei das Atividades Nucleares – nº 6.453 de 17/10/1977**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei das Florestas – nº 4.771 de 15/09/1965**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei de Crimes Ambientais – nº 9.605 de 12/02/1998**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei de Recursos Hídricos – número 9.433 de 08/01/1997**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei do Gerenciamento Costeiro – nº 7.661 de 16/05/1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei do Parcelamento do Solo Urbano – nº 6.766 de 19/12/1979**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei do Zoneamento Industrial nas Áreas Críticas de Poluição – nº 6.803 de 02/07/1980**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989**. Legislação Citada Anexada pela Coordenação de Estudos Legislativos – CEDI. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei Patrimônio Cultural – decreto-lei nº 25 de 30/11/1937**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

GAVARD, François M. P. Meio ambiente, capitalismo e desenvolvimento sustentável: a arquitetura de um matrimônio duvidoso. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 6 - n. 3 janeiro-julho/2009 ISSN 1806-5023.

HARVEY, David. **A Produção Capitalista do Espaço**. ed. 2ª, Editora Annablume, São Paulo, 2006. Tradução: Carlos Szlak.

MAGALHÃES, Gabriel. O capital e o uso oportunista do genocídio como acelerador da reversão civilizacional: notas sobre a luta de classes no Brasil de Bolsonaro. **Potemkin** v. 1, n. 3, 2020. Volume I.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

RIBEIRO, José Carlos de Oliveira. SANTOS, Arlete Ramos dos. Movimentos sociais da atualidade, Capital, Escolarização do Negro e Participação no Mercado de Trabalho. **Potemkin** v. 1, n. 3, 2020.

SANTOS, Simone Teles da Silva; MUTIM, Avelar Luíz Bastos. Educação Ambiental e Políticas Públicas: Foco de Intervenção no Sistema Educacional. *Revista Sergipana de Educação Ambiental / REVERSEA, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. V.7, n.2, 2019/ ISSN Eletrônico: 2359-4993.*

SILVA, Anna Paula Barbosa da, FARIA José Henrique de. Relação entre o trabalho do século XIX e XXI: breve contextualização das patologias e legislação trabalhista brasileira. **PsicoFAE**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 79-88, 2012.

SILVA, Lorrainy Dandara dos Reis da; ARAÚJO, Deise Cristina de. Políticas Públicas e Educação Ambiental: Primeiras Considerações sobre Políticas Públicas de Educação Ambiental. **Rev. Conexão Eletrônica – Três Lagoas, MS - Volume 15 – Número 1 – Ano 2018.**

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

VIANA, Nildo. Capitalismo e destruição ambiental. **Ateliê Geográfico - Goiânia-GO**, v. 10, n. 3, p. 179-192, dez./2016.

Reflexões contemporâneas sobre a condição humana

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed.
Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, 174 pgs.

POR RENAN EDUARDO DA SILVA E MARLENE TIRLEI KOLDEHOFF LAUERMANN

*Especialista em Direito Civil pela Universidade Anhanguera.
Servidor do Campus Concórdia do IFC, renan.silva@ifc.edu.br.*

*Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Empresarial
de Chapecó. Servidora do Campus Concórdia do IFC, marlene.koldehoff@gmail.com.*

A obra *A condição humana* está organizada em seis capítulos, em textos que invocam o diálogo, o debate e a reflexão sobre o desenvolvimento da existência humana do período grego até a contemporaneidade. Dessa forma, com o estudo das atividades humanas há uma especial preocupação com o crescimento da despolitização e alienação do homem na sociedade.

No capítulo inicial, Arendt discorre sobre a possibilidade *vita activa* do homem no mundo moderno. Para compreender este aspecto, a autora elenca três atividades fundamentais, pressupostos para a existência do homem na Terra. As atividades essenciais são o labor (labor), o trabalho (work) e a ação (action).

O labor é o processo biológico do organismo humano que se relaciona às necessidades vitais do homem; portanto, no caso do labor, a condição humana é a própria vida. O trabalho, por sua vez, refere-se à produção de materiais que ultrapassem a ideia da mortalidade. Assim, o trabalho se diferencia do mundo natural produzindo um novo mundo: o mundo da artificialidade, em que pretende sobreviver e transcender as vidas individuais. Logo, a condição humana do trabalho é a mundanidade. A terceira atividade é a ação, sendo esta a única atividade que o homem exerce de forma livre, sem a interferência da matéria. Esta atividade corresponderia à condição do ser humano como um ser plural, pertencente a uma mesma raça (raça humana), mas de todo modo um ser único.

Em vista disso, de acordo com os aportes de Arendt, é possível compreender que a pluralidade do ser humano revela seu caráter como ser singular perante seus semelhantes. Esta singularidade, como expressão da pluralidade humana, seria a condição da vida política, aspecto que seria demonstrado no espaço público, onde o homem atingiria o potencial máximo.

Cada atividade, desse modo, estaria conectada às condições mais gerais da existência humana: o labor estaria ligado à sobrevivência do homem, o trabalho e seus produtos trariam algo de estável e durável à efemeridade da vida do homem e a ação, por fim, seria o meio que leva o homem a tornar-se um animal político, um ser racional que poderia conquistar reconhecimento e entrar para a história vencendo a mortalidade mundana.

A condição humana revelaria o ser humano como um agente condicionante, já que tudo o que entra em contato com este ou que é criado pelo próprio homem age como elemento da própria condição da existência humana.

Ainda neste capítulo, e remontando ao pensamento de Aristóteles, Arendt expõe que uma verdadeira *vita activa* seria uma vida dedicada a assuntos políticos e públicos na *pólis*, onde a contemplação (*vita contemplativa*) representaria a verdadeira liberdade do homem, de forma a vencer as necessidades da vida (labor) e os aspectos do trabalho que eram vistos como indignos. Arendt ressalta o homem como um ser social (*zoon politikon*), que necessita de outros homens para se desenvolver. Assim, a ação torna-se imprescindível para a vida em comum, já que o labor e o trabalho são atividades individuais que não exigem a presença de outros.

No segundo capítulo, é abordada a questão das esferas pública e privada. Ao adentrar o tema, Arendt destaca que o surgimento das cidades-estado leva à criação de dois espaços: o espaço privado, dedicado à vida privada do homem com seus assuntos familiares e particulares, e o espaço público, onde o homem exercia sua *bios politikos* (vida política) por meio da ação (*práxis*) e do discurso (*lexis*).

É interessante notar que a transformação do homem em um ser político e, portanto, social, torna o uso das palavras e da persuasão como importantes mecanismos a fim de evitar o uso da força e da violência (vistos como atos de tirania e despotismo) e como os meios adequados de decisão (*animale rationale*).

Logo, com a abordagem a respeito das esferas pública e privada, Arendt pontua a diferença entre os dois espaços para a condição humana. A esfera privada seria ligada à propriedade, sendo o espaço de pertencimento necessário para possibilitar a participação do homem nos negócios do mundo. Este espaço refletiria as necessidades materiais do homem e seria marcado pela desigualdade, devido ao exercício de toda a autoridade pelo *pater familias* (chefe de família). A esfera pública, por sua vez, seria o espaço de liberdade e igualdade, em que os homens alcançariam as necessidades da vida e se mostrariam como iguais por meio da ação e do discurso, revelando sua singularidade derivada da pluralidade da condição humana.

O texto, na sequência, traz a ideia do perecimento das esferas pública e privada, pois no mundo moderno-contemporâneo haveria dificuldade crescente em reconhecer essas fronteiras¹, já que a intimidade da esfera privada vira assunto público² e o que antes era público torna-se privado³.

Arendt, no terceiro capítulo, passa a estudar o labor, inicialmente diferenciando este do trabalho. Essa distinção se dá pelo uso errôneo de ambas as palavras como sinônimos ao longo da história. O labor é a manifestação das atividades mais básicas da vida humana, que visam unicamente à subsistência do homem (*animal laborans*); logo, o ato de *laborar* seria a expressão da condição humana da necessidade. Dessa forma, por representar a necessidade do homem, o labor, assim como o trabalho, era malvisto na antiguidade, o que por si só justificava a escravidão⁴ como uma tentativa de excluir o labor das condições da vida humana para os homens livres na *pólis*.

Ao contrário do observado na antiguidade, o que se presencia na era contemporânea é uma inversão de posições, em que o labor e o *animal laborans*

1. Para Arendt (2010, p.79) os estágios iniciais da era moderna trouxeram a completa extinção da própria diferença entre as esferas pública e privada. [...] a esfera pública porque se tornou função da esfera privada, e a esfera privada porque se tornou a única preocupação comum de quem sobreviveu.

2. Para melhor compreender o assunto ver: OLIVEIRA SANTOS, Rodolpho Raphael. **BBB e a sociedade do espetáculo**. Disponível em: <https://bit.ly/3hDiC7D>. Acesso em: 08/05/2021.

3. Como exemplo da problemática do espaço público-privado, pode-se falar sobre os “rolezinhos” nos shopping centers e o debate sobre o shopping center ser espaço público ou privado. Ver: <https://bit.ly/3tJyKZY>. Acesso em: 08/05/2021.

4. Arendt (2010, p. 95) expõe que, ao contrário do que ocorreu nos tempos modernos, a instituição da escravidão na antiguidade não foi uma forma de obter mão-de-obra barata nem instrumentos de exploração para fins de lucro, mas sim uma tentativa de excluir o labor das condições da vida humana.

são alçados à mais alta posição na *vita activa*, antes ocupada pela ação e pelo homem racional (*animal rationale*).

A era moderna-contemporânea do labor pode ser sintetizada pelo consumo⁵. Se na era antiga o labor se dava pela satisfação das necessidades biológicas, na contemporaneidade o *animal laborans* se torna um consumidor, e a satisfação das suas necessidades se dá pelo consumo dos objetos do mundo (utensílios, carros, casas e objetos de conforto) tanto quanto pelas necessidades mais básicas do processo biológico vital humano.

Essa transformação do homem em um ser preocupado unicamente com as satisfações das necessidades marca o início da apolitização e alienação do homem moderno-contemporâneo, quando este se volta unicamente a si mesmo (individualismo), o que colabora para a decadência da esfera pública e eleva o ideal de uma vida confortável com abundância (consumismo⁶) e prazeres (lazer, hobbies⁷) ao ápice da condição humana⁸.

O trabalho, abordado no quarto capítulo, aparece conceitualizado em oposição ao caráter efêmero e transitório do labor. O trabalho é caracterizado pela permanência e durabilidade que visam dar certa estabilidade à vida humana.

Assim, a expressão do trabalho humano pode ser vista pela criação dos materiais ou objetos do mundo, ou seja, pela sua fabricação, sendo seu criador o *homo faber*. Homem que, como criador de instrumentos e ferramentas, procura fornecer alguma garantia de permanência à futilidade da vida humana do labor (instrumentalidade).

A instrumentalidade do *homo faber* revela que este vive tão somente para produzir o seu mundo de coisas, o que traz à tona a alienação, a apolitização e o isolamento do homem em relação aos problemas do mundo e da sociedade.

O *homo faber* como agente produtor de materiais traz junto consigo a necessidade cada vez maior de produção de novos materiais necessários à boa vida humana, o que torna o trabalho cada vez mais necessário.

Esse ideal a ser perseguido pelo homem leva este a uma busca da felicidade que só pode ser atingida pelo ideal de abundância e de consumo desenfreado, que, quando não atingido, gera não somente infelicidade, mas também a formação de uma cultura voltada ao desperdício em que tudo logo se torna descartável e substituível em um ciclo interminável.

Consequentemente, e de forma diferente do que ocorria na antiguidade, quando a atividade do trabalho era indigna e relegada aos escravos, o trabalho na era contemporânea, como meio de criação de objetos que facilitam a vida do ser humano, não emancipou o homem do trabalho, mas tornou este um escravo de suas próprias criações (formação de uma sociedade de operários); o trabalho se torna indispensável, o meio para se obter acesso aos bens de consumo.

No quinto capítulo, discute-se sobre a ação, a atividade mais valorizada na antiguidade e que representava a relação social entre os homens, depois relegada ao posto mais inferior na era moderno-contemporânea. Assim sendo, a ação, como expressão de iniciativa, revelada por meio das palavras e do discurso, funcionaria como forma

5. Arendt (2010, p. 111) leciona que, do ponto de vista das exigências do próprio processo vital, o labor e o consumo seguem-se tão de perto que quase chegam a constituir um único movimento. A necessidade de subsistir comanda tanto o labor quanto o consumo.

6. Segundo Arendt (2010, p. 146) a persistente exigência do *animal laborans* de perseguir a felicidade só pode ser alcançada quando os processos vitais de exaustão e regeneração, de dor e alijamento da dor, estiverem em equilíbrio.

7. ...as horas vagas do *animal laborans* jamais são gastas em outra coisa, senão em consumir: e quanto maior é o tempo de que ele dispõe, mais ávidos e insaciáveis são os seus apetites. O fato de que estes apetites se tornam mais refinados, de modo que o consumo já não se restringe às necessidades da vida ao contrário visa principalmente as superficialidades da vida (ARENDT, 2010, p.146).

8. Arendt (2010, p.147) considera que um dos sinais de perigo de que talvez estejamos a ponto de realizar o ideal do *animal laborans* é a forma com que toda nossa economia já se tornou uma economia do desperdício, em que todas as coisas devem ser devoradas e abandonadas quase tão rapidamente quanto surgem no mundo.

de inserção do homem na esfera pública da *pólis* e traria o homem ao mundo, revelando sua importância como um ser singular dentro da pluralidade humana.

A ação aparece como contrária ao isolamento do homem, posto que o isolamento de seus semelhantes não leva ao desenvolvimento do próprio homem e da sociedade como um todo; desse modo, a ação sempre estabelece relações (agente condicionante), o que comprova a ideia do humano como ser um social.

A sociabilidade do homem na era antiga se dava no espaço público (*pólis*), onde o homem se revelava ao mundo por meio da ação e do discurso. Ao agir e expressar-se, o homem venceria a mera existência mundana e as necessidades vitais que o tornavam semelhante a outros seres como, por exemplo, os animais não-humanos.

No entanto, para Arendt, a modernidade-contemporaneidade nos revela que a ação e o discurso foram caracterizados como ócio. O homem racional deu lugar ao *homo faber* com suas criações, que se tornaram mais importantes que o próprio homem, e para o *animal laborans* a vida se torna o bem supremo da humanidade.

Por isso, com a progressiva substituição da ação pela fabricação e pelo labor, observa-se a gradativa diminuição da importância da esfera pública (espaço público), com o homem voltando-se à esfera privada para ater-se somente a seus assuntos particulares. Arendt retorna à ideia da apolitização do homem pelo seu crescente individualismo na sociedade moderna-contemporânea, de modo que a atualidade estaria marcada pela desumanização do homem como um ser egoísta, apolítico e antissocial.

No último capítulo, trata-se de entender como se deu o processo de alienação do homem no mundo. Arendt procura demonstrar que o desenvolvimento da humanidade e da ciência abriram espaço para a acumulação da riqueza, processo que teve como efeito o sentimento de que o homem perdeu seu “lugar” no mundo (pertencimento).

Essa característica pode ser percebida na prioridade que a humanidade empresta ao desenvolvimento tecnológico de novos objetos e ferramentas para uma vida boa, ao invés de procurar mecanismos para minimizar a crescente pobreza e miséria que afligem seus semelhantes.

O desfecho, ancorado na reflexão de que, ao contrário do que poderia ser visto na antiguidade, em que as atividades de contemplação, de discurso e de observação dos homens eram vistas como hierarquicamente superiores, no mundo moderno-contemporâneo o homem é valorado pela sua capacidade de produção (fazer) para consumir (labor), ou seja, haveria uma inversão de posições com a ascensão do labor e do trabalho às mais altas posições da *vita activa*.

Ao concluir, o alerta que Arendt expressa é que, com a ascensão do *homo faber* e a sua conseqüente derrocada, e com a vitória do *animal laborans*, a humanidade foi perdendo ao longo da história sua capacidade de pensamento e de reflexão, bem como sua natureza social e política. A degradação da ação e a banalização da importância do fazer e do consumir na contemporaneidade revertem-se na formação e no crescimento de uma população cada vez mais apolítica, alienada, individualista e consumista, em que tudo se torna descartável, inclusive o próprio homem. ↗

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

OLIVEIRA SANTOS, Rodolpho Raphael. **BBB e a sociedade do espetáculo**. Disponível em: http://observatoriodaimprensa.com.br/feitosdesfeitas/_ed675_bbbe_a_sociedade_do_espetaculo/. Acesso em: 08/05/2021.

UOL. **Rolezinho: shopping é espaço público ou privado?** Disponível em: <http://direito.folha.uol.com.br/blog/rolezinho-shopping-espao-pblico-ou-privado>. Acesso em: 08/05/2021.

O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: A historicidade da educação profissional**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

POR BRUNO MIRANDA NEVES E JORDAN RODRIGUES DOS SANTOS

Coordenador Executivo do Programa Desenvolvimento e Educação - Theotônio dos Santos (IFHT, CEH e CCS/UERJ). Assessor na Rede e Cátedra UNESCO em Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (REGGEN). Contato: bmirandaneves@yahoo.com.br.

Mestre em Educação pela UFF. Proded-TS/UERJ e SEEDUC/RJ. Contato: jordan2020edu@gmail.com.

A publicação *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento*, de Maria Ciavatta, é fruto da pesquisa “Historiografia em Trabalho e Educação – a construção de categorias”, realizada de 2008 a 2013, cujos problemas abordados foram: a insuficiência de aprofundamento sobre trabalho e formação profissional na área da História da Educação; as más condições de trabalho docente e de investigação; e as banalizações dos termos *pesquisa* e *saber*.

A autora acumula quatro décadas de dedicação a pesquisas sobre epistemologia e ciências humanas no Brasil e no exterior, bem como uma rica interlocução com investigadores de outras vertentes. O livro se divide em cinco capítulos que têm por objetivo tratar de questões fundamentais à pesquisa em trabalho-educação pela chave interdisciplinar para sistematização das problematizações efetuadas.

Ciavatta nos guia pelo movimento de suas reflexões, estruturando o livro da seguinte maneira: a) questões sociais e epistemológicas; b) historicidade das teorias, dos procedimentos e a Educação Profissional Técnica (EPT) desde o materialismo histórico-dialético; c) interdisciplinaridade e desvelamento de aspectos do real; d) fotografia: o sensível, a fonte e o objeto; e) comparação: o que é igual e o que é diferente.

De início, a autora assevera como imprescindível o caráter da pesquisa científica como trabalho sistemático, partindo de métodos e teorias adequados ao tratamento das questões postas. Os saberes são originados da ciência e/ou ontologicamente das atividades científicas desempenhadas com rigor teórico-metodológico. A partir daí, pode-se dizer que o conhecimento nas áreas humanossociais é legitimado pela capacidade explicativa.

Ao entender que nós, pesquisadores, somos condicionados pelas conjunturas, o texto sublinha os contextos da pesquisa e da docência, em que o aviltamento das condições materiais e institucionais de estudos e a presença do produtivismo interpelam

a sociedade. Aponta, ainda, como questões preliminares as lógicas antagônicas de produção sob o capitalismo em contraste com a humanização, objetivo próprio da educação. agregando ao debate as tensões entre os tempos da política (imediate) e da pesquisa (histórico).

Os conceitos de totalidade social, mediação, contradição e particularidade são apresentados como relevantes para aproximações fecundas. Ciavatta adverte que “nos termos do materialismo histórico, as categorias ou conceitos utilizados não são abstrações e não podem ser tratados apenas como termos, como discursos” (2015, p. 28).

A autora lembra que, para traduzir adequadamente o objeto de estudo, é preciso contextualizar, historicizar, comparar e conceituar “tendo por base a realidade exterior com sua forma e materialidade”. Por isso, parte das relações entre economia e educação como campo mais amplo dos estudos sobre educação profissional e tecnológica, para afirmar que nossas pesquisas se desenvolvem “nas múltiplas relações do mundo do trabalho e da escola” (CIAVATTA, 2015, p. 29).

No primeiro capítulo, aborda as questões do trabalho docente e da pesquisa, atividades que não se excluem. A sala de aula e a atividade de trabalho do professor, para além do nível de ensino, constituem-se como fértil campo de pesquisa e produção de conhecimento. Por isso, se tornam relevantes os seguintes conceitos e categorias: história como processo e método; mundo do trabalho; classe trabalhadora e escola unitária.

O capítulo seguinte inicia com o questionamento: “como avançar na compreensão da história e da historicidade da educação profissional?”. O texto aponta que as relações entre economia e qualificação podem ser o ponto mais agudo das disputas entre capital e trabalho em torno de suas sociabilidades, relações permeadas pelos embates de projetos hegemônicos e envoltos pela tensa relação entre os tempos da política e da pesquisa.

Encontra-se na obra determinada visão sobre a natureza do trabalho (enquanto ontologia e contexto), olhar que atenta para a estrutura econômica predatória da força de trabalho, ampliada com o processo de reestruturação produtiva no Brasil, país cujo desenvolvimento é marcadamente dependente e subordinado aos centros dinâmicos do capitalismo. A condição dependente potencializa, por isso, a contradição entre o crescimento da produtividade e da economia sem a correlata melhoria da cobertura do sistema público de ensino e a garantia de outros direitos sociais.

Na unidade subsequente, a autora aborda questões teórico-metodológicas, enfatizando as categorias centrais do materialismo histórico-dialético para o desenvolvimento de pesquisas com rigorosa fundamentação histórica, teórica e conceitual. Esse gesto reforça os elos entre teoria e prática para adentrar o tema da interdisciplinaridade, vista simultaneamente como problema e necessidade: os dados em questão não se limitam a uma ciência em específico, e as áreas de saber, para fugirem do superficial, do aparente e do senso comum, dialogam e se interpenetram.

A ciência, lemos, não produz verdades absolutas, pois a verdade científica é uma construção dos seres humanos no tempo e no espaço social, nas suas relações com a natureza para e na produção e reprodução de suas vidas. Assim, temos que assimilar as mediações constituintes das relações humanossociais em sua totalidade,

pois cada objeto é entendido dentro das relações políticas, culturais, históricas e econômicas, entre outras, nas quais está imerso.

A interdisciplinaridade também é vista como parte do processo de educação integrada e integral dos sujeitos. A obra identifica que a ideia de interdisciplinaridade tem trânsito no campo educacional sem, no entanto, representar necessariamente uma prática deste campo. É aí que nos adverte para um problema de fundo: “a interdisciplinaridade é uma condição favorável, mas não suficiente para a formação integrada, salvo se incorporar os elementos sociais e políticos da educação como um todo” (CIAVATTA, 2015, p. 64).

Dentro de uma perspectiva dialética, as contradições e as mediações são interpe-ladas pela totalidade social em que se inserem. Compreender a totalidade não é compreender tudo, mas compreendê-la em uma relação espaço-temporal delimitada historicamente que tem como mediação fundamental o trabalho em seus vários desdobramentos para a produção da vida humana.

Ao abordar os usos da fotografia na pesquisa social e na educação, afirma que a história se caracteriza pelos sentidos que os fatos adquirem por meio da narrativa construída sobre os acontecimentos e fatos. A história, enquanto método de pesquisa, é fundamental na busca pela compreensão dos eventos históricos que não possuem sentido e significados a partir de si mesmos; é nesse processo que as fotografias vão se caracterizar como uma de suas principais fontes de pesquisa.

É a partir das fotografias que o estudo percebe que aquilo que é registrado também pode ser interpretado, mostrado e/ou ocultado em função da correlação das forças políticas. A fotografia possui uma temporalidade. Por outro lado, a história contada a partir de diferentes registros e por meio de diferentes mídias adquire uma centralidade que antes não possuía no processo de assimilação do vivido.

Há disputas pela interpretação em torno dos sentidos e significados daquilo que a fotografia registra e, quando a história é utilizada como método, uma só imagem não é suficiente para compor e reconstruir o contexto a que se remete. A sucessão de imagens contribui para aferirmos, com maior margem de confiabilidade, algo sobre o que elas traduzem do período retratado.

Para abordar o tema da pesquisa comparada, a autora sublinha que a epistemologia e a historicidade possibilitam o reconhecimento da alteridade – e das formas pelas quais o outro também produz conhecimento científico.

Nesse sentido, alguns dos aspectos centrais que dizem respeito à produção do conhecimento e da epistemologia são: a produção da “verdade”, da objetividade e da subjetividade; no caso, objetividade e subjetividade podem ser uma representação da subjetividade e vice-versa. Aprender a base epistemológica que orienta a produção do conhecimento e a visão de mundo e da realidade de um sujeito é um gesto fundamental, visto que ela não se explica por relações de causa e efeito.

Para Ciavatta, pensar e produzir conhecimento dentro de uma relação diversa abarca o respeito à alteridade e à particularidade do outro: “o reconhecimento da alteridade é a base da identidade de si mesmo e da distinção em relação aos demais seres” (CIAVATTA, 2015, p. 14).

Transversalmente, o texto opõe-se à visão positivista e linear da produção da história e não a compreende como fazem as vertentes clássica ou tradicional (pautadas pelas grandes narrativas), mas desde uma produção que se inicia na vida material dos sujeitos para suprir as necessidades materiais e que cria relações que possuem intencionalidades. Admitindo que a pós-modernidade auxiliou na desconstrução de alguns “dogmas” e “postulados férreos”, pouco teria contribuído para a teoria da história e para a historiografia.

Tanto a visão positivista quanto a pós-moderna, segundo a autora, não vão ao cerne da questão: as condições materiais de vida dos sujeitos, os contextos e relações nos quais essas condições são produzidas; ou seja, não investigam as mediações históricas.

Nada melhor que aprender com aqueles que se dedicam a historicizar não apenas o próprio objeto, mas também os processos de produção de conhecimento sobre ele. Acrescentamos que, na obra aqui abordada, a autora não se limita a trabalhar com autores clássicos, correlacionando as contribuições de cada um para o desenvolvimento de pesquisas, como também sugere caminhos para novas gerações de pesquisadores que atendam ao chamado de produzir o novo. ↗

PERIÓDICO CIENTIFICO - SINASEFE LITORAL
VOLUME I - NÚMERO 4 - 2021

POTEMKIN

№4

sinasefe-ifc.org/litoral