

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA



NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NINA CÁTIA ALEXANDRE CAVALCANTE

AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO CONTIDAS NO LIVRO DIDÁTICO
DE HISTÓRIA "DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DA
PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA NO BRASIL AOS DIAS ATUAIS":
A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

Porto Velho-RO

2013

NINA CÁTIA ALEXANDRE CAVALCANTE

**AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO CONTIDAS NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA "DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DA PROCLAMAÇÃO DA
REPÚBLICA NO BRASIL AOS DIAS ATUAIS": A LINGUAGEM COMO PRÁTICA
SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas e Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréia da Silva Quintanilha Sousa.

Linha de Pesquisa: Gestão e Políticas Públicas

Porto Velho-RO

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

C376c

Cavalcante, Nina Cátia Alexandre

As concepções de trabalho contidas no livro didático de história "Das cavernas ao terceiro milênio - da proclamação da república no Brasil aos dias atuais": a linguagem como prática social / Nina Cátia Alexandre Cavalcante. Porto Velho, Rondônia, 2013.

140f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia da Silva Quintanilha Sousa

1. Trabalho-Discurso 2. Vida humana 3. Homem 4. Mulher 5. Sociedade I. Sousa, Andréia da Silva Quintanilha II. Título.

CDU: 37.01

NINA CÁTIA ALEXANDRE CAVALCANTE

**AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO CONTIDAS NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA "DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DA PROCLAMAÇÃO DA
REPÚBLICA NO BRASIL AOS DIAS ATUAIS": A LINGUAGEM COMO PRÁTICA
SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas e Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréia da Silva Quintanilha Sousa.

Linha de Pesquisa: Gestão e Políticas Públicas

BANCA EXAMINADORA

Data da aprovação: 15/10/2013

Prof.^a Dr.^a Andréia da Silva Quintanilha Sousa - PPGE/UNIR
Presidente/Orientadora

Prof.^a Dr.^a Cleide Emília Faye Pedrosa
Membro Externo

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes- PPGE/UNIR
Membro Interno

Prof.^a Dr.^a Rosângela Cavalcante
Suplente

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Altair e Maria Alexandre, e a minha filha querida, Mona Seth, por me amarem tanto.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus que me renova em amor, energia, coragem e esperança a cada dia.

Aos meus pais e minha filha, tão queridos, minhas fontes de inspiração.

A minha querida orientadora Andréia da Silva Quintanilha Souza: um exemplo vivo de inteligência, fé, persistência, companheirismo, superação e autenticidade.

À minha irmã Shirley, minha sobrinha Andressa Carolina e ao meu cunhado, Gilmar, por estarem sempre ao meu lado, incondicionalmente.

À minha tia Cléia Cavalcante Fabbri, tão querida e especial, que sempre me apóia, acredita e ajuda.

Às Professoras Doutoras Marisa Kalil e Walterlina Brasil que, com palavras e atitudes, me ensinaram tanto sobre generosidade e sobre as ciências: Análise do Discurso, Educação e Trabalho.

À amiga Inácia Damasceno Lima, que me estimula com suas atitudes guerreiras.

Aos meus queridos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação por me alargarem as fronteiras do conhecimento e me ensinarem a compreender cada vez mais sobre os sentidos da humildade, da humanidade e da Educação.

Aos colegas tão especiais e únicos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, por serem as pessoas, os professores e gestores que são: incomodados, estudiosos, dotados de grande esperança e bom humor, a ponto de tornarem nossos encontros muito agradáveis e instigadores, ou seja, fundamentais para que seguíssemos na trajetória iniciada.

À Professora Doutora Cleide Emília Faye Pedrosa que me foi apresentada através do seu trabalho maravilhoso, e que tanto nos auxiliou, para que chegássemos até aqui.

À Professora Doutora Rosângela Cavalcante por fazer uma grande diferença em apoio, docência e liderança aos discentes do Mestrado Acadêmico em Educação.

Aos colegas do SENAC Rondônia e a todos aqueles que contribuíram, das mais diversas formas, para que me fosse possível viver esse aprendizado.

CAVALCANTE, Nina Cátia Alexandre. As concepções de trabalho contidas no livro didático de História "Das cavernas ao terceiro milênio" – Da proclamação da república no Brasil aos dias atuais: A linguagem como prática social, 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, 2013.

RESUMO

O presente estudo demonstra os resultados da pesquisa realizada sobre As concepções de trabalho contidas no livro didático de História "Das cavernas ao terceiro milênio" – Da proclamação da república no Brasil aos dias atuais: A linguagem como prática social, que se propôs a identificar e caracterizar os discursos sobre a categoria trabalho, estendidos aos professores e alunos, do terceiro ano do ensino médio, evidenciando o contexto econômico, político, ideológico e cultural e as formas pelas quais as práticas lingüístico-discursivas criam, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e dominação na sociedade. Trata-se de um estudo cujo alicerce teórico se encontra na ontologia Marxista, que destaca historicamente a centralidade do trabalho na produção e consolidação da vida humana, motivo pelo qual dialogamos com autores como: Marx e Engels, Antunes, Manacorda, Saviani, Frigotto, Mészáros, Ciavatta, Minayo, Farias e Gentili, dentre outros. Considerando as características desta pesquisa, buscamos na Análise Crítica do Discurso (ACD), através de seus delineamentos epistemológicos e metodológicos, ferramentas voltadas ao desvelamento socioideológico dos textos/discursos do referido livro didático. Neste sentido, dialogamos com autores como: Fairclough, Pedrosa, Resende, Ramalho, Oliveira e Damaceno. Apreendemos, então, que a ACD estuda a linguagem como prática social, que serve para justificar as relações de poder instituídas, atribuindo ao contexto importância primeira, daí a necessidade das descrições e teorizações dos processos e das estruturas sociais responsáveis pela produção de um texto. Como resultado desta pesquisa, destacamos que as concepções e sentidos do trabalho estão diluídos em temas como: classes sociais, desigualdade social, modo de produção, exploração do trabalhador, desemprego etc..., que traduzem a essência da sociedade capitalista, demarcando larga presença do trabalho como tortura e dureza.

Palavras-chave: Trabalho. Vida humana. Homem. Mulher. Sociedade. Livro didático. Discurso.

CAVALCANTE, Nina Cátia Alexandre. The conceptions of work contained in the History textbook "Das cavernas ao terceiro milênio" – Da proclamação da república no Brasil aos dias atuais: The language as social practice, 140 f. Dissertation (Master Academic Education). Center for Humanities, Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, 2013.

ABSTRACT

The present study demonstrates the results of research conducted on The conceptions of work contained in the History textbook "Das cavernas ao terceiro milênio" - Da proclamação da república no Brasil aos dias atuais: The language as social practice, which aimed to identify and characterize the discourses about the work category, extended to teachers and students from the medium high last year, highlighting their economic, political, ideological and cultural ways in which linguistic-discursive practices create, confirm, legitimate, reproduce or challenge relations of power and domination in society. This is a study whose theoretical foundation is in Marxist ontology, highlighting historically the centrality of work in the production and consolidation of human life, the reason why we dialogue with authors such: as Marx and Engels, Antunes, Manacorda, Saviani, Frigotto, Mészáros, Ciavatta (and others). Considering the characteristics of this research, we seek in Critical Discourse Analysis (CDA), through its epistemological and methodological designs, tools aimed at unveiling social ideology texts/discourses of that textbook. In this sense, we discuss with authors such: as Fairclough, Pedrosa, Resende and Ramalho. We learned that the ACD studies language as a social practice, which serves to justify the relations of power established by assigning primary importance to the context, that is why descriptions and theories of social structures and processes responsible for the production of a text are necessary. As a result of this research, we emphasize that the concepts and meanings of work are diluted in topics such as social class, social inequality, mode of production, worker exploitation, unemployment, etc ..., which reflect the essence of capitalist society, demarcating large presence work as torture and hardness.

Keywords: Work. Human life. Man. Woman. Society. Textbook. Discourse.

CAVALCANTE, Nina Cátia Alexandre. Las concepciones de trabajo contenidas en el libro de texto "Das cavernas ao terceiro milênio" - Da proclamação da república no Brasil aos dias atuais: El lenguaje como práctica social, 140 f . Tesis (Maestría en Educación Académica) . Centro de Humanidades , Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Rondônia (UNITE) , Porto Velho , Rondônia , 2013 .

RESUMEN

El presente estudio demuestra los resultados de las investigaciones realizadas en los conceptos de trabajo contenidas en el libro de texto de Historia " Das cavernas ao terceiro milênio": Da proclamação da república no Brasil aos dias atuais: El lenguaje como práctica social, cuyo objetivo es identificar y caracterizar los discursos sobre la categoría de trabajo , distribuidos profesores y estudiantes , el tercer año de la escuela secundaria, mostrando sus contextos económicos, políticos, ideológicos y culturales y las formas en que las prácticas lingüísticas discursivas crean, confirman legítimos , reproduzcan o relaciones desafío de poder y dominación en la sociedad. Se trata de un estudio cuyo fundamento teórico está en la ontología marxista , que destaca históricamente la centralidad del trabajo en la producción y la consolidación de la vida humana , que es por eso que el diálogo con autores como: Marx y Engels Antunes , Manacorda , Saviani , Frigotto , Mézáros, Ciavatta, Minayo, Farias y Gentili , entre otros. Teniendo en cuenta las características de esta investigación , buscamos en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) , a través de sus diseños epistemológicos y metodológicos , herramientas destinadas a socioideológico inauguración de textos / discursos de ese libro de texto. En este sentido, el diálogo con autores como: Fairclough , Pedrosa, Resende, Ramalho Oliveira y Damaceno . Aprender, entonces, que el ACD estudia el lenguaje como práctica social, que sirve para justificar las relaciones de poder impuestas por la asignación de una importancia primordial para el contexto , de ahí la necesidad de descripciones y teorías de los procesos y la responsable de la producción de un texto las estructuras sociales. Como resultado de esta investigación , hacemos hincapié en que los conceptos y significados del trabajo se diluyen en temas tales como la clase social, la desigualdad social, el modo de producción , la explotación de los trabajadores , el desempleo , etc ... , que reflejan la esencia de la sociedad capitalista , la demarcación de gran presencia la mano de obra como la tortura y la dureza.

Palabras clave: Trabajo. Vida humana. Hombre. Mujer. Sociedad. Libro de texto. Discurso.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise do texto

Quadro 2 - Análise da prática discursiva

Quadro 3 - Análise da prática social

Quadro 4 – Demonstrativo das metáforas presentes livro didático analisado

Quadro 5 – Demonstrativo dos novos léxicos presentes no livro didático analisado

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA.....	23
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ANALISADO	24
2.1.1 Quanto à estrutura.....	25
2.1.2 Quanto ao conteúdo programático	26
2.2 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA:.....	28
2.3 OBJETIVOS DA PESQUISA:	28
2.3.1 Objetivo Geral:	28
2.3.2 Objetivos Específicos:.....	28
2.4 PROCESSOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO	29
2.4.1 Elementos de análise do texto que serão estudados nesta pesquisa.....	32
2.4.2 Elementos de análise da prática discursiva.....	36
2.4.3 Elementos de análise da prática social	38
2.5 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS REALIZADOS NA PESQUISA	39
2.5.1 Seleções de dados	40
3 OS SENTIDOS DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	43
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA CATEGORIA TRABALHO.....	43
3.2 O PROCESSO DE TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	47
3.2.1 O processo histórico da separação entre Educação e Trabalho	50
3.2.2 O processo histórico da separação entre Trabalho e Educação na sociedade capitalista...	53
3.2.3 Educação e trabalho no Brasil.....	57
3.2.4 Dos anos 60 à década de 90: O cenário de regulamentação da educação brasileira.....	63
3.2.5 As transformações no mundo do trabalho a partir da década de 80	66
3.3 A EDUCAÇÃO COMO POTENCIALIZADORA DE TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE	75
4 METÁFORAS E CRIAÇÃO DE PALAVRAS EM ANÁLISE: CONCEPÇÕES DE TRABALHO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA “DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO”	78
4.1 OS ANTECEDENTES DA GUERRA: AS DOCTRINAS UFANISTAS E A GUERRA	80
4.1.1 A nação era o novo "objeto de culto"	80
4.2 O BRASIL DA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	83
4.2.1 Massa	83
4.3 O BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA – A AGONIA DO IMPÉRIO	86
4.3.1 Voto de cabresto	86

4.4 A QUEDA DA MONARQUIA	90
4.4.1 Pirâmide	90
4.5 O BRASIL DA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	95
4.5.1 Brasil “caipira”	95
4.6 SOB O PODER DAS ELITES RURAIS: O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL.....	103
4.6.1 Mão-de-obra	103
4.7 BRASIL – A GLOBALIZAÇÃO E O FUTURO DA ECONOMIA MUNDIAL	108
4.7.1 Nova ordem mundial.....	108
5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES	133
APÊNDICE A	135
Quadro 6 – Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Norte, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)	135
Gráfico 1 – Distribuição dos livros na Região Norte.....	135
APÊNDICE B	136
Quadro 7 - Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Nordeste, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)	136
Gráfico 2 – Distribuição dos livros na Região Nordeste	136
APÊNDICE C	137
Quadro 8 – Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Sudeste, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)	137
Gráfico 3 – Distribuição dos livros na Região Sudeste	137
APÊNDICE D.....	138
Quadro 9 - Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Sul, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)	138
Gráfico 4 – Distribuição dos livros na Região Sul	138
APÊNDICE E	139
Quadro 10 - Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Centro-Oeste, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012).....	139
Gráfico 5 – Distribuição dos livros na Região Centro-Oeste	139
APÊNDICE F.....	140
Quadro 11 - Demonstrativo da aquisição de livros didáticos PNLD/PNLEM, no período de 2005 a 2009, por editora e valor contratado.....	140

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo pauta-se nos resultados da pesquisa realizada sobre as concepções de trabalho, produzidas historicamente, após a formação social capitalista, contidas no livro didático de História, do Ensino Médio, denominado “Das cavernas ao terceiro milênio – volume 3: Da Proclamação da República no Brasil aos dias atuais”, que foi recomendado pelo Ministério da Educação (MEC), no período de 2005 a 2012, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Consiste, portanto, em um estudo que identifica e caracteriza os discursos sobre a categoria trabalho, estendidos aos professores e alunos, evidenciando seus contextos, econômico, político, ideológico e cultural e as formas pelas quais as práticas linguístico-discursivas criam, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e dominação na sociedade. Dessa forma, a pesquisa desvela as naturalizações advindas das práticas ideológicas, tornando claros os efeitos que os discursos causam por serem opacos para os participantes (PEDROSA, 2005).

Nossa opção de realizar um estudo sobre a categoria trabalho em uma das obras que integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ensino Médio (PNLEM), justifica-se pelo fato de atuar na Educação Profissional há mais de vinte anos, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), numa trajetória alimentada pelo exercício da docência, coordenação e gestão da área pedagógica.

Por outro lado, há o campo normativo atual da educação, que além de acenar com perspectivas singulares à Educação Profissional como potencializadora de aptidões, habilidades e competências para a vida produtiva, destaca através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a necessidade de que a escola concretize uma prática educacional voltada à compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva para que se consolide o princípio da participação política.

Os PCN propagam, então, o discurso de que a escola necessita assumir a responsabilidade de abrir-se para o estudo e debate de questões, amplas o bastante, a ponto de traduzirem as preocupações da sociedade brasileira de hoje. Essas questões devem ser tratadas ao longo de todo o currículo da Educação Básica como temas transversais, sendo, portanto, incorporadas nas áreas de conhecimento já existentes. Nessa perspectiva é que foram identificados como

temas transversais, as questões da ética, da pluralidade cultural, do meio ambiente, da saúde, da orientação sexual e do trabalho e consumo.

Para efeito desse estudo, pinçamos dos temas transversais, ora apresentados, o léxico Trabalho: Categoria historicamente determinada e marcada por contextos tão férteis em contradições socioideológicas. E, ainda, considerando que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) constitui política pública no âmbito da educação, que o uso do livro didático se dá na situação específica da escola, isto é de aprendizado coletivo e orientado por um professor, despertou-nos para a necessidade de conhecer as concepções de trabalho que seriam veiculadas aos professores e alunos, e sua intencionalidade educativa, elucidando as determinações sociais e os efeitos do discurso.

O PNLD foi criado em 1985, com a intenção de assegurar aos estudantes e professores das escolas da rede pública, os livros a serem utilizados durante as aulas. Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define certo tipo de obra, os livros deste programa são objetos específicos de aprendizagem formal.

Apesar da criação do PNLD ter se dado em 1985, somente 11 anos depois, já em 1996, numa conjuntura política não mais caracterizada pela presença de um Estado autoritário, foi que se iniciou, de forma efetiva, a avaliação pedagógica do livro didático. Cabe ressaltar que esse processo tem sido marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses e se alicerça no princípio de que a aquisição de obras didáticas com recursos públicos para distribuição em território nacional está sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. Essa ação tem se renovado a cada três anos. Esclarecemos, também, que a distribuição de livros didáticos do Ensino Médio somente passou a integrar essa política pública a partir de 2005, quando se deu a criação do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD/PNLEM).

Destacamos, também, que constituiu nossa amostra de pesquisa o livro didático de História, já mencionado, “Das cavernas ao terceiro milênio – volume 3: Da Proclamação da República no Brasil aos dias atuais”, pertencente à área de conhecimento das Ciências Humanas e Tecnologias, do Ensino Médio, que integrou o PNLD/PNLEM, no período de 2005 a 2012.

Apesar de termos realizado o estudo e até mesmo os primeiros levantamentos das metáforas e novos léxicos nos três livros didáticos que compõem a referida coleção, fizemos a opção de concentrar nossa pesquisa na obra que

apresenta as concepções de trabalho após a formação social capitalista, isto por compreendermos que esse período demarca uma nova ordem político-administrativa brasileira em que as desigualdades, injustiças e exploração do trabalhador denotam os alicerces que constituem o sistema capitalista, nos possibilitando identificar no discurso os sentidos ou concepções de trabalho.

A opção pela disciplina de História se deu pelo fato de entendermos que esta nos favoreceria com larga diversidade de concepções sobre a categoria trabalho, por serem os processos históricos e as relações constituídas entre os grupos humanos, em diferentes tempos e espaços, seu objeto de estudo.

Ao verificarmos no sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) os livros de História que foram distribuídos nas cinco regiões do país, no período destacado, observamos a notável presença da Coleção de História: Das cavernas ao terceiro milênio, composta de três volumes, cujas autoras são Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick e que foi lançada pela editora Moderna. Ao examinarmos os dados quantitativos referentes a esta distribuição, confirmamos a coleção como vencedora em quatro, das cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste.

Destacamos que dos 315.488 livros de História do Ensino Médio que foram distribuídos, através do PNLD/PNLEM, no período de 2005 a 2012, 183.515 livros, ou seja, 58,17% pertencem à referida coleção, motivo pelo qual definimos esse livro como nossa amostra de pesquisa. Os Apêndices A,B,C,D,E,F que consistem nos quadros demonstrativos da distribuição dos livros de História por região e a consolidação dos dados que sintetizam a distribuição dos livros no país, confirmam as informações que apresentamos.

A realização desse estudo sobre a categoria trabalho, após a formação social capitalista, no livro didático de História do 3º ano do Ensino Médio, face ao desafio de elucidar a relação existente entre as concepções de trabalho presentes no livro didático e a intencionalidade educativa, nos exigiu o aprofundamento em leituras cujo alicerce teórico se encontra na ontologia marxista.

O estudo da relação trabalho/educação, nessa perspectiva, se deu por entendermos que a posição ontológica marxiana ao destacar historicamente a centralidade do trabalho na produção e consolidação da vida humana, a partir da realidade concreta, nos favorece com as ferramentas necessárias ao exercício de uma análise crítica com relação às concepções de trabalho e à sociedade atual, e,

principalmente, com a oportunidade de refletirmos, a partir do plano real, a educação como potencializadora do trabalho e da emancipação humana.

Neste estudo, compreendemos que trabalho é atividade praticada por homens e mulheres no processo de transformação da natureza, produzindo bens materiais e imateriais, para sobreviver, expandir suas fronteiras comunicacionais e consolidar ações que assegurem maior qualidade de vida (ANTUNES, 2004); (FRANCO, 1998).

Nessa relação, homens e mulheres modificam e interferem nas coisas naturais, transformando-as em produtos do trabalho. O trabalho ao mesmo tempo em que organiza e transforma a natureza, organiza e transforma o próprio homem e sua sociedade (SAVIANI, 2007).

Consideramos que trabalho não é uma categoria sem localização histórica. Cada sociedade cria suas formas de divisão e organização do trabalho, de regimes de trabalho e de relação entre as pessoas no e para o trabalho, além de instrumentos e técnicas para realizá-lo. Por isso varia, também, aquilo que é considerado trabalho e o valor a ele atribuído.

Compreendemos trabalho no sentido ontológico como atividade consciente e planejada na qual os seres humanos, ao mesmo tempo em que extraem da natureza os bens capazes de satisfazer suas necessidades materiais, criam as bases de sua realidade sociocultural. É mesmo um processo por meio do qual o espírito humano, ao colocar nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, descobre e desenvolve plenamente a sua própria realidade (SAVIANI, 2007).

Neste estudo, concebemos, portanto, que trabalho é uma atividade vital, consciente, dotada de vontade, universal e através do qual os seres humanos se diferenciam dos animais. Podemos mesmo considerar que trabalho identifica-se com a própria essência humana, que é fonte de realização de homens e mulheres, que dá sentido às suas vidas e que por tudo isso eles celebram o trabalho. Acreditamos, também, que a categoria trabalho constitui atividade vital e fundante da existência histórica de homens e mulheres como seres sociais, e que independentemente de todas as formas de sociedade, é o trabalho uma eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre os seres humanos e a natureza, sendo, portanto, efetiva expressão da vida humana (MARX, 1983); (BARATO, 2004).

Entretanto, na sociedade capitalista o processo de trabalho em seu desdobramento produz mercadorias (trabalho objetivado), produz a si mesmo e produz ao operário como mercadoria, ou seja, como força de trabalho, e esse

processo contêm as condições específicas, engendradoras do trabalho enquanto prática social alienada e alienante. Nessas condições, o homem transforma-se em servo do seu objeto de trabalho em dois sentidos: o primeiro volta-se para a necessidade do operário em adquirir um objeto de trabalho, uma atividade produtiva que lhe permita consumir, pela utilização de sua capacidade de trabalho, sua existência como homem, operário. O outro corresponde à aquisição dos meios de sobrevivência (isto é, de outras mercadorias não produzidas por ele), capazes de assegurar a possibilidade de consumir sua existência como homem, operário, possuidor de necessidades historicamente determinadas (MANACORDA, 1996).

Através das leituras que realizamos, pudemos dialogar com os seguintes autores: Marx e Engels, Antunes, Manacorda, Minayo, Saviani, Frigotto, Farias, Mézáros, Borges, Souza, Ciavatta, Gentili, Demo, Albornoz, dentre outros.

Também nos cabe evidenciar que o desvelamento dos contextos socioideológicos dos discursos que envolvem a categoria trabalho, se deu através de delineamentos metodológicos e epistemológicos fundamentados na Análise Crítica do Discurso (ACD), que constitui uma corrente lingüística voltada a estudar a linguagem como prática social e que atribui ao contexto importância decisiva. Esse tipo de análise tem como objeto de estudo a relação que existe entre a linguagem e o poder, ou seja, se ocupa de estudar as relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem (PEDROSA, 2005).

Neste contexto, o discurso é compreendido como uma forma de prática social, uma forma de agir no mundo e na sociedade. E nessa perspectiva, o discurso é socialmente constitutivo e varia conforme o domínio social em que é gerado. Seu estudo e análise se dão num quadro tridimensional, conforme proposto por Fairclough em 1989 e aprimorado em 1992, no qual se distingue três dimensões: Discurso como texto, como prática discursiva e como prática social (PEDROSA, 2005), (RESENDE e RAMALHO, 2004).

Cabe, então, ressaltar que para atender aos objetivos deste estudo tornou-se necessário dialogar, também, com epistemólogos e autores da ACD, a exemplo dos seguintes: Fairclough, Pedrosa, Resende, Ramalho, Oliveira e Damaceno.

Essa pesquisa demonstra, portanto, como as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder e dominação.

Para a ACD o estudo do discurso vai além da frase, iniciando com a observação e exame do texto, evoluindo para a preocupação com o contexto até chegar aos estudos críticos do discurso, que desvelam seus fundamentos ideológicos e intencionalidades, que ao longo do tempo foram naturalizadas de tal maneira, que passamos a tratá-las como comuns, aceitáveis e traços naturais do discurso (FAIRCLOUGH, 2001); (PEDROSA, 2005).

Face aos desafios de responder aos objetivos e problema de pesquisa, que demandam por elucidar as concepções e intencionalidades dos discursos que envolvem a categoria trabalho na sociedade capitalista, optamos por desenvolver a análise do texto/discurso do livro didático, através do estudo das metáforas e da criação de palavras, que consistem em tópicos lingüísticos que integram a categoria de análise Vocabulário.

Isto porque consideramos o quanto as metáforas estão infiltradas na vida cotidiana, na linguagem, no pensamento e na prática, naturalizando crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, daí a importância de estudá-las, conhecê-las e desnaturalizá-las, a fim de favorecer a desarticulação dessas estruturas. Fundamentada nos estudos de Fairclough (1989), Pedrosa (2010) nos diz que nosso sistema conceitual é por natureza, metafórico, significando dessa forma, que os conceitos não só estruturam o pensamento, mas, também, o modo como apreendemos o mundo e como nele nos comportamos.

Quanto às lexicalizações alternativas, concretamente apresentadas por meio da criação de novas palavras, cabe ressaltar que o seu estudo nos possibilitou perceber e constatar que essas estão carregadas de significações políticas e ideológicas, evidenciando o caráter de consistirem em variáveis socialmente construídas e socialmente contestadas. Assim, compreendemos com Resende & Ramalho (2004), que o significado das palavras ou suas lexicalizações não procedem de leituras individuais, mas sim, das leituras de indivíduos inseridos em ambientes econômicos, sociais, históricos e culturais.

A função textual se volta, portanto, a demonstrar a maneira como as informações são organizadas e relacionadas no texto, evidenciando que as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que são também escolhas sobre o significado (e a construção, manutenção ou subversão) de identidades sociais, relações sociais, conhecimento e crença.

Na segunda dimensão da análise, quando nos voltamos às práticas discursivas, observamos aspectos relacionados com o processo de produção, distribuição e consumo do texto/discurso, considerando que esses processos são sociais e por isso demandam referência aos ambientes nos quais o discurso foi gerado. A prática discursiva revela, também, de que forma o discurso sofre regulações por parte daqueles que estão no poder (FAIRCLOUGH, 2001); (RESENDE & RAMALHO, 2004); (PEDROSA, 2005).

A terceira dimensão que consiste na análise social, nos coloca a necessidade de evidenciar as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e as formas pelas quais moldam as práticas discursivas. A análise social tem por objetivo trabalhar a ideologia e hegemonia, sendo que a primeira traduz uma concepção de mundo que está implícita no discurso e a segunda coloca a mostra o domínio baseado em um mundo de concessões para que o poder não seja desestabilizado.

Esta dissertação compreende a introdução que apresenta os objetivos e os motivos da realização da pesquisa, o corpus teórico pesquisado e o porquê da nossa opção pelo livro didático da disciplina história. Destaca, também, o alicerce teórico com o qual dialogamos, bem como a estratégia que foi utilizada para a escolha do livro didático pertencente à coleção de História, que constituiu nossa amostra de pesquisa e uma exposição sucinta da metodologia desta pesquisa. Ressaltamos, ainda, que esta introdução consiste na seção 1 deste estudo e que as demais seções que o integram serão exibidas a seguir.

Apresentaremos na seção 2 a descrição metodológica da pesquisa que foi delineada com base no modelo tridimensional da ACD, segundo Fairclough (apud PEDROSA, 2005) conforme discorreremos acima, o qual observa e investiga as três dimensões presentes no discurso: Texto, prática discursiva e prática social, segundo propósitos analíticos.

A seção 3 discorre sobre os sentidos da categoria trabalho na sociedade capitalista, explanando como se dá o seu desenvolvimento, as relações sociais que são aqui produzidas, face ao ambiente econômico, político e ideológico.

Determinamos a seção 4 para a análise dos tópicos que integram a categoria vocabulário, metáforas e criação de palavras. Nela apresentaremos as metáforas e os neologismos presentes no livro didático analisado, cuja investigação dos seus significados e sentidos se deu com base na orientação metodológica da ACD.

Quanto à seção 5, nela destacaremos nossas conclusões e considerações finais. Antecipamos, no entanto, que a partir do desvelamento dos itens lexicais, metáforas e criação de palavras (neologismos), constatamos que a categoria trabalho no contexto da sociedade capitalista, dentro do volume analisado, é abordada de forma implícita, a partir de elementos e conceitos como modo de produção, relações sociais do trabalho, classes sociais e desigualdade social.

O texto/discurso reforça e naturaliza através de metáforas e de neologismos o funcionamento da sociedade dividida em duas classes sociais fundamentais, a dos donos dos meios de produção, como os coronéis, grandes fazendeiros, empresários e o próprio estado, bem como, a dos trabalhadores, que compreende os “caipiras”, trabalhadores rurais, operários e mão-de-obra, destacando as relações de desigualdade e exploração. Contudo, essas relações não são situadas enquanto realidade constituída do modo de produção capitalista.

2 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Destacamos na introdução desta pesquisa que o desvelamento dos contextos socioideológicos que envolvem a categoria trabalho se deu através de delineamentos metodológicos e epistemológicos fundamentados na Análise Crítica do Discurso (ACD), que constitui uma corrente lingüística voltada a estudar a linguagem como prática social e que atribui ao contexto importância decisiva.

Esse tipo de análise tem como objeto de estudo a relação que existe entre a linguagem e o poder, ou seja, se ocupa de estudar as relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem (PEDROSA, 2005).

A ACD consiste, portanto, em uma abordagem interdisciplinar ao estudo dos textos considerando que articula as teorias lingüísticas, sociológicas e políticas, concebendo a linguagem como um objeto essencialmente dinâmico, cujas práticas discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder e dominação.

Segundo Fairclough (1989) constitui um dos objetivos da ACD aumentar a compreensão de como a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas por outras e destaca que este entendimento é fundamental para a emancipação.

Dessa forma, compreendemos que a ACD não constitui apenas um método, mas sim uma escolha epistemológica e no caso específico desta dissertação é a epistemologia crítico-dialética que está impulsionando nossa análise e a opção por esta metodologia e não por outra.

Entendemos, portanto, que nas sociedades organizadas sobre a base do modo de produção capitalista e, portanto, dividida em classes sociais, as escolas desempenham, primordialmente, embora não exclusivamente, a função de propagar e inculcar a ideologia dominante. Neste modelo societal o livro didático cumpre uma função essencial que é a de veicular a ideologia dominante.

Cabe-nos, nesta pesquisa, elucidar de que forma estão organizadas e naturalizadas no texto/discurso as concepções sobre a categoria trabalho, de modo a traduzir para efeito de consumo diário na escola, a ideologia dominante.

Neste sentido, buscamos nas concepções teórico-epistemológicas da ACD, procedimentos, recursos e técnicas que nos possibilitassem elucidar as concepções

de trabalho contidas no volume analisado evidenciando sua intencionalidade educativa, através dos efeitos ideológicos identificados no texto/discurso.

Dessa forma, a concepção de trabalho que embasará nossa análise, constituindo um dos nossos indicadores de pesquisa, será tratada na seção 3, quando discorreremos sobre como se dá o processo de trabalho na sociedade capitalista à luz da ontologia marxiana, compreendendo suas relações sociais e sentidos historicamente produzidos.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ANALISADO

Destinamos este item à caracterização do terceiro volume do livro didático de História, do Ensino Médio, da coleção intitulada “Das cavernas ao terceiro milênio”, cuja abordagem retrata o período da Proclamação da República no Brasil aos dias atuais, lançado pela editora Moderna, do qual são autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Cabe destacar que, no período de 2005 a 2012, os livros desta coleção foram vencedores na distribuição realizada pelo MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) às escolas da rede pública de ensino. As informações que estão disponíveis no sítio do FNDE, <<https://www.fnde.gov.br>> demonstram que foram designados 183.515 exemplares desta coleção aos professores e alunos das escolas públicas do Brasil. Este número corresponde a 58,17% do total de livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos no período destacado.

No que se refere ao caráter de identidade das autoras, salientamos que seus currículos encontram-se disponíveis para consulta pública no sítio <www.lattes.cnpq.br> e registram os seguintes:

a. A autora Myriam Becho Mota¹ possui mestrado em Relações Internacionais – Ohio University (2001). Atualmente é doutoranda em História, pela universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de História, com ênfase em Culturas Políticas, atuando principalmente nos temas: Antropologia, Ciência Política, História Contemporânea e História da América. Também destaca como suas áreas de atuação a Sociologia e a Filosofia e sua atuação profissional como professora na Fundação Presidente Antônio Carlos (UNIPAC/FUPAC/UNIPAC Brasil).

¹ CV: <<http://lattes.cnpq.br/1183653675958757>>

- b. A autora Patrícia Ramos Braick² iniciou a elaboração do seu currículo no dia 07 de julho de 2006, mas não chegou a concluí-lo, conforme podemos constatar no endereço abaixo mencionado. No entanto, na página de rosto do livro didático, ao qual nos referimos, encontramos a informação de que é mestre em História das Sociedades Ibero-Americanas e Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG.

2.1.1 Quanto à estrutura

O livro didático consiste em um recurso de ensino destinado a oferecer aos professores e alunos do ensino médio, referências norteadoras quanto à abordagem do processo histórico. Está organizado por unidade, sendo que cada unidade compreende os seus capítulos e estes dispõem das seguintes seções:

- Boxes de diferentes gêneros textuais (pinturas, fotografias, mapas, documentos históricos, e textos de pesquisadores) abordando as temáticas centrais do livro, cabendo aqui destacar que esses elementos ou seções não constituem nosso foco de análise;
- Texto complementar cujo objetivo consiste em ampliar o conhecimento sobre o assunto abordado;
- Atividades organizadas com dois objetivos específicos:
 - a) Explorando o conhecimento – compreende questões que estimulam o aluno e o professor a organizar a temática estudada (inclusive em termos cronológicos), a fazer interpretações e a produzir seus textos;
 - b) A história e o tempo presente – compreende atividades cujo foco está voltado a instigar o aluno e o professor com exercícios que fazem relações entre acontecimentos do passado e do presente.
- Vestibular/Enem:

Compreende questões de diferentes universidades do país e das provas atuais do Enem. Fazemos aqui nosso destaque, com relação às Universidades que possuem questões no corpo deste livro didático: Universidade de Campinas (UNICAMP-SP), Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-RJ), Universidade Federal de Goiás (UFG-GO),

² CV: <<http://lattes.cnpq.br/1183653675958757>>

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-MG), Fundação Cesgranrio (Cesgranrio-RJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Pernambuco (UFPE-PE), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ), Universidade Presbiteriana (MACKENZIE-SP), Pontifícia Universidade Católica (PUC- Campinas-SP, PUC-SP, PUC-RJ) Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST-SP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR- SP), Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP), Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG), Universidade federal de Sergipe (UFS-SE), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PR), Fundação Organizadora de Concursos Públicos e Vestibulares da UNESP (VUNESP-SP), Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC-SP), Universidade Federal do Ceará (UFC-CE), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Londrina (UEL-Londrina-PR), Universidade Federal de Uberlândia (UFU-Uberlândia-MG), Universidade Federal de Pelotas (UFPel-Pelotas-RS), Universidade Católica do Salvador (UCSal-BA), Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep-SP), Universidade Estadual do Ceará (Uece-CE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste-PR), Universidade Federal do Piauí (UFPI-PI), Universidade federal de Santa Maria (UFSM-RS).

Destacamos, por fim, a última seção que está presente em cada uma dos capítulos do livro analisado denominada, “Amplie seu conhecimento / Suplemento de apoio ao professor”, e nela estão sugeridas leituras adicionais, filmes, sítios e outros recursos mais aos professores e alunos com o propósito de que estes ampliem seu conhecimento sobre as temáticas desenvolvidas.

2.1.2 Quanto ao conteúdo programático

A primeira parte do livro trata de aspectos concernentes a sua organização, destacando que o referido volume está composto de três unidades, ao longo das quais são levantadas e desenvolvidas as seguintes temáticas: A crise do modelo liberal; O mundo bipolar; A nova ordem mundial.

A crise do modelo liberal é abordada com foco nos acontecimentos que se passaram no Brasil e no mundo, nos períodos designados a seguir: O Brasil na primeira república; A primeira guerra mundial; A revolução russa de 1917; A crise de

1929 e seus reflexos na economia mundial; Ascensão dos regimes totalitários na Europa; O governo de Getúlio Vargas (1930-1945), concluindo esta unidade com o capítulo intitulado; A segunda guerra mundial.

O mundo bipolar aborda o conflito estabelecido entre os Estados Unidos, país que no período pós-guerra, consolidou-se como potência capitalista, e a União Soviética, que a partir da Revolução de 1917, consolidou-se como potência do bloco socialista.

Neste contexto, tanto os Estados Unidos quanto a União Soviética procuraram exercer sua liderança, nas respectivas zonas de influência, através de estratégias diversas, como a ajuda econômica, negociações políticas, propaganda ideológica e até mesmo fazendo uso da força militar. Esta temática é desenvolvida no referido volume, através de capítulos que tratam sobre: A guerra fria; Governos populistas no Brasil; Experiências de esquerda na América Latina; e Regime autoritário no Brasil.

A nova ordem mundial, gestada a partir dos anos de 1980, com o início da crise que abalou a divisão entre o bloco capitalista e o socialista caracterizando concretamente a bipolaridade da Guerra Fria, consiste na terceira unidade, e mostra que neste contexto impuseram-se novas relações econômicas e geopolíticas e que o sistema capitalista ingressou numa fase de alto desenvolvimento tecnológico, impulsionado pelos avanços na computação, na robótica e na comunicação. Este é também o contexto em que grandes corporações empresariais passaram a dominar a economia mundial. A nova ordem mundial é desenvolvida através dos capítulos que abordam sobre: O fim do socialismo real; Brasil: Da redemocratização aos dias atuais; Conflitos internacionais; e a Globalização e o futuro da economia mundial.

Apesar de termos realizado o estudo e até mesmo os primeiros levantamentos das metáforas e novos léxicos nos três livros didáticos que compõem a referida coleção, fizemos a opção de concentrar nossa pesquisa na obra que apresenta as concepções de trabalho após a formação social capitalista, isto por constatarmos, concretamente, através da análise dos itens lexicais selecionados em nosso estudo, que as concepções da categoria trabalho, historicamente determinadas, face aos ambientes social, econômico, político, cultural e ideológico, não desaparecem ao longo do tempo e espaço históricos, ou seja, o surgimento de nova concepção de trabalho não provoca o desaparecimento de outra mais antiga.

2.2 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA:

Nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, identificada a partir de seus objetivos, como exploratória dada a sua característica de promover maior familiaridade com o problema apresentado, as seguintes questões:

- Quais as concepções ou compreensões de trabalho que estão presentes no livro didático analisado?
- Que padrões de racionalidade o livro didático analisado pressupõe ao abordar contextos como: modo de produção, relações sociais produzidas no e para o trabalho, conhecimentos e crenças?
- De que forma o livro didático ao abordar os temas relacionados com a categoria trabalho, como o trabalho infantil, o subemprego, o desemprego, as novas tecnologias, o desemprego estrutural, desemprego conjuntural e a flexibilização do trabalho e das leis trabalhistas estaria contribuindo ou não para uma crítica à sociedade atual?

2.3 OBJETIVOS DA PESQUISA:

Apresentadas as questões norteadoras da pesquisa, precisaremos pelo objetivo geral e pelos específicos:

2.3.1 Objetivo Geral:

Elucidar as concepções de trabalho contidas no terceiro volume da coleção didática de História, do ensino médio, “Das cavernas ao terceiro milênio”, cuja abordagem retrata o período da proclamação da república no Brasil aos dias atuais, que foi distribuído às escolas da rede pública de ensino, através do PNLD, no período de 2005 a 2012, evidenciando sua intencionalidade educativa.

2.3.2 Objetivos Específicos:

- Identificar as concepções ou compreensões de trabalho contidas no livro didático investigado, desvelando o seu sentido ideológico, ou seja, de que forma estas concepções estabelecem, confirmam e legitimam relações desiguais de poder.

- Demonstrar como são abordados no texto/discurso do volume analisado os temas relacionados com a categoria trabalho, a exemplo do trabalho infantil, trabalho da mulher, trabalho informal, desemprego, desemprego estrutural, desemprego conjuntural e a flexibilização do trabalho, observando se ao tratar destes temas, o livro didático favorece ou não a reflexão e a atitude crítica e de desafio ao poder.

2.4 PROCESSOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

Destacados o problema de pesquisa, as questões decorrentes e os objetivos, passaremos aos processos e técnicas de investigação delineadas com base no modelo teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso (ACD), especificamente a corrente social desenvolvida por Norman Fairclough em 1989, sendo aperfeiçoada em 1992 quando estabeleceu um quadro analítico capaz de mapear a conexão entre as relações de poder, traduzidas em processos de dominação, discriminação e controle a partir dos recursos linguísticos presentes no discurso.

Fairclough (2001) alicerçou seu trabalho em dois pilares: Por um lado relaciona a ACD à teoria social crítica e por outro lado à linguística sistêmico-funcional de Halliday, teoria que considera a linguagem na forma como ela é configurada pelas funções sociais que, neste campo teórico, são as seguintes: Ideacional, interpessoal (identitária e relacional) e textual.

Resende e Ramalho (2004) ao explicarem de que forma o discurso dá concretude a estas funções, dizem-nos que na função ideacional o discurso contribui para a construção de conhecimentos e crenças (ideologia), através da representação do mundo, ou seja, de como o mundo é para o locutor. Na função interpessoal identitária, o discurso contribui para a constituição ativa de auto-identidades e de identidades coletivas. Na relacional, o discurso contribui para a constituição de relações sociais. Quanto à função textual, diz respeito à maneira como as informações são organizadas e relacionadas no texto. Dessa forma, as pessoas fazem escolhas quanto ao modelo e estrutura de suas orações, que são, também, escolhas sobre o significado (construção, manutenção ou subversão) de identidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças.

A ACD pode ser considerada como uma teoria ou como um método que versa sobre a linguagem. Possibilita-nos compreender a natureza dialética entre discurso e

estrutura social. Fairclough (2001) defende o discurso como prática política e ideológica, capaz de transformar as relações de poder e as entidades coletivas que existem em tais relações.

A ACD propõe-se, então, a estudar a linguagem como prática social, como um meio de dominação e de força social, que serve para justificar as relações de poder instituídas, e atribui ao contexto importância primeira. Para a ACD são necessárias as descrições e teorizações dos processos e das estruturas sociais responsáveis pela produção de um texto (PEDROSA, 2005).

Foi, portanto, com o objetivo de estudar a linguagem como prática social, que Fairclough desenvolveu em 1992 o modelo que se propõe a estudar o discurso em três dimensões: o texto, a análise da prática discursiva e da prática social. Pedrosa (2005) sistematizou a proposta de Fairclough, especificando que elementos de análise estão presentes em cada uma das dimensões do discurso e que categorias pertencem a cada campo ou elemento de análise, conforme demonstraremos a seguir:

a) **Análise textual:**

Trata-se da primeira dimensão da análise de um discurso e constitui o que se conhece por “descrição”. O Quadro 1 – Análise do texto, reproduzido de Pedrosa (2005), pontua os aspectos compreendidos por essa dimensão do discurso, conforme exibiremos, a seguir:

Quadro 1 - Análise do Texto

Elementos de análise	Tópicos	Objetivos
Controle interacional: Estrutura textual	Geral	Descrever as características organizacionais gerais, o funcionamento e o controle das interações.
	Polidez	Determinar quais as estratégias de polidez que são mais utilizadas na amostra e o que isso sugere sobre as relações sociais entre os participantes.
	Ethos	Reunir as características que contribuem para a construção do eu ou de identidades sociais.
Coesão	Geral	Mostrar de que forma as orações e os períodos estão interligados no texto.
Gramática	Geral	Trabalhar com a transitividade (função ideacional da linguagem), tema (função textual da linguagem) e modalidade (função interpessoal da linguagem)
	Transitividade	“Verificar que tipos de processo (ação, eventos...) e participantes estão favorecidos no texto, que escolhas de voz são feitas (ativa ou passiva) e quão significativa é a normalização dos processos”(Fairclough, 2001:287)
	Tema	Observar se existe um padrão discernível na estrutura do tema do texto para as escolhas temáticas das orações.
	Modalidade	Determinar padrões por meio da modalidade, quanto ao grau de afinidade expressa com proposições.
	Significado de palavras	Enfatizar as palavras-chave que apresentam significado cultural, as palavras com significado variável e mutável, o significado potencial de uma palavra, enfim, como elas funcionam como um modo de hegemonia e um foco de luta.
		Caracterizar as metáforas utilizadas em contraste com

Vocabulário	Metáfora	metáforas usadas para sentidos semelhantes em outro lugar, observar que fatores (cultural, ideológico histórico etc...) determinam a escolha dessa metáfora. Verificar também o efeito das metáforas sobre o pensamento e a prática.
	Criação de palavras	Contrastar as formas de lexicalização dos sentidos com as formas de lexicalização desses mesmos sentidos em outros tipos de textos e verificar a perspectiva interpretativa por trás dessa lexicalização.

Fonte: Pedrosa (2005) referendada por Fairclough (2001) em *Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem*.

2.4.1 Elementos de análise do texto que serão estudados nesta pesquisa

Nesta pesquisa nos deteremos a verificar dois tópicos; metáfora e criação de palavras, que integram a categoria vocabulário, por termos o entendimento que o estudo criterioso destes dois componentes dará conta de responder ao nosso problema de pesquisa e objetivos anunciados, conforme explicitaremos abaixo:

- **Metáfora:**

Pedrosa (2005) ressalta como um dos aspectos produtivos no estudo do vocabulário, a metáfora, esta figura retórica consistente em expressar conceitos, posicionamentos e contextos ricos de implicações históricas, políticas, culturais e ideológicas. É fato: As metáforas estão naturalizadas de tal forma nas culturas, que se torna difícil identificá-las ou até mesmo escapar delas e quando uma determinada metáfora é escolhida para significar alguma coisa, constrói-se uma realidade, de maneira tão específica, que outro significado completamente distinto do habitual, é culturalmente construído e assimilado.

Tradicionalmente, a metáfora é considerada como uma forma simbólica ou um aspecto da linguagem literária, especialmente da poesia, usada para exprimir idéias, pensamentos, conferindo-lhes maior expressividade, emoção, simbolismo, no âmbito da afetividade ou da estética da linguagem. No entanto, Fairclough (2001, p. 241) ao abordar sobre a utilização das metáforas e a dimensão que assumem ao penetrarem

em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, inclusive o científico, enfatiza que:

[...] as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental.

Por isso mesmo, é interessante ter em mente que as figuras de linguagem e, particularmente, as metáforas, não valem por si mesmas, como elementos autônomos, sem qualquer relação com a semântica do texto/discurso. Nossa intenção ao analisá-las, consiste em observarmos sua funcionalidade no fio do discurso, refletindo o quanto elas são valiosas no processo de construção do sentido da mensagem e, portanto, nos efeitos produzidos pelo texto/discurso (AZEREDO, 2012).

Cabe, ainda, considerarmos que como o sentido da metáfora emana das combinações de que participam no contexto situacional e lingüístico de sua ocorrência, ou seja, como sua capacidade de expressar uma significação não depende somente dela, torna-se necessária certa competência lingüística para perceber sua funcionalidade no amplo complexo da textualidade. É imprescindível ver a terminologia que as identifica, pois é exatamente este o aspecto que causa desconforto a algumas pessoas ou grupos. Neste sentido, Fairclough (2001, p. 241-242) nos coloca a seguinte reflexão:

Um dos marcos definidores no interior e além das práticas discursivas é a forma como um domínio particular da experiência, é metaforizado. Por exemplo, alguns trabalhadores da educação superior resistem fortemente às metáforas de bens de consumo, tal como, “os cursos têm de ser empacotados em módulos que nossos consumidores desejam comprar”. E um aspecto da mudança discursiva com implicações culturais e sociais significativas é a mudança na metaforização da realidade. Para continuar no exemplo, a constituição metafórica da educação e de outros serviços como mercados é um elemento potente na transformação não apenas do discurso, mas também do pensamento e da prática nessas esferas. [...] a marketização do discurso na educação referida anteriormente, é também a marketização do pensamento e da prática.

De fato, as metáforas estão por toda parte, e algumas delas já estão tão profundamente naturalizadas no interior de determinada cultura, que as pessoas nem mesmo percebem o quanto estas dão origem a expressões cristalizadas, ou mesmo atribuem expressões concretas a conceitos abstratos. É imprescindível, no

entanto, atentarmos para essa versatilidade tão peculiar da metáfora (que a torna capaz de nomear o conceito de um dado domínio de conhecimento pelo emprego de uma palavra usual em outro domínio), observando e estudando os efeitos e sentidos que estas produzem (FAIRCLOUGH, 2001); (AZEREDO, 2012).

- **Criação de palavras:**

Quanto a este segundo tópico do estudo da categoria vocabulário, a criação de palavras, nós percebemos, a partir de uma primeira leitura dos livros didáticos que integram a coleção “Das cavernas ao terceiro milênio”, e especialmente, no terceiro volume, que aprofunda questões concernentes à categoria trabalho na contemporaneidade, o surgimento de neologismos, carregados de significações políticas, ideológicas e de sentidos que traduz as relações sociais concretizadas no trabalho, motivo pelo qual optamos por considerá-los em nossa análise.

Compreendemos que qualquer língua em uso se modifica constantemente e que são muitos os fatores que contribuem para que uma palavra se torne menos transparente. Com relação a este aspecto, Azeredo (2012, p. 398) explica que:

Um desses fatores é a mudança que a língua sofre através do tempo, a exemplo de uma palavra como *embarcar*, que é derivada de *barco*, mas que ampliou seu raio conceitual, passando a designar, o ato de tomar qualquer condução – trem, ônibus, avião, dentre outros; *ônibus*, por sua vez, que originariamente significa *para todos* (do ablativo latino *omnibus*) modificando uma base substantiva (algo como veículo), assumiu com o tempo o lugar da construção inteira e o significado exclusivo de *veículo rodoviário para uso coletivo*. Estes dois exemplos ilustram dois movimentos contrários no léxico: a generalização (*embarcar*) e a restrição do significado (*ônibus*).

Esse mecanismo de ampliação ou de restrição semântica é comum ocorrer na língua, sendo o conjunto dos processos de renovação lexical de uma língua, conhecido por neologia, e às formas e acepções criadas ou absorvidas pelo seu léxico, neologismos. Estes processos consistem na criação de novas formas lexicais ou acréscimo de novas acepções a formas lexicais já existentes. Cabe, no entanto destacar que apesar dos mecanismos de ampliação e restrição semântica serem comuns na língua, é impossível prever qual palavra terá seu significado ampliado ou em que direção o significado de uma palavra será reorientado.

Consideramos, então, que a introdução, assimilação e circulação dos neologismos estão sujeitos, principalmente, a fatores históricos e socioculturais.

Neste sentido, Fairclough (2001, p. 236) apreende que esse contexto se torna mais claro e produtivo, quando entendemos a dinâmica da língua. Diz-nos:

[...] há sempre formas alternativas de significar, de atribuir sentido a domínios particulares de experiência, o que implica interpretar de uma forma particular, de uma perspectiva teórica, cultural ou ideológica particular. Perspectivas diferentes sobre os domínios da experiência implicam formas diferentes de expressar essas experiências; é nesses termos que devemos considerar lexicalizações alternativas, tais como as palavras *influxo* ou *enchente* usadas para expressar imigração de forma oposta a *busca de uma vida nova*. No sentido real, então, quando se troca a palavra, também se troca o significado.

Outro aspecto que desejamos explicitar refere-se a que a neologia compreende criações vernáculas e empréstimos a outras línguas, os estrangeirismos. São exemplos de criações vernáculas os substantivos como: mensalão, bafômetro ou, ainda, o verbo disponibilizar. São exemplos de empréstimos a outras línguas: fast-food (inglês), tsunami (japonês) e talibã (árabe). Destacamos que as criações vernáculas podem ser morfológicas ou semânticas. Já os estrangeirismos são, na maioria, unidades formais e estão sujeitos a variados processos de incorporação. De acordo com Azeredo (2012), podemos distinguir os seguintes processos:

- Quanto às criações vernáculas:
 - a. Criações vernáculas formais ou neologismos morfológicos, em que se observam regras produtivas de formação de palavras: bafômetro, sem-terra, sem-teto, debiloide, antimifo, dentre outros.
 - b. Criações vernáculas semânticas ou neologismos semânticos, a exemplo de: laranja (pessoa cujo nome é usado em transações financeiras ilegais para ocultar a identidade do verdadeiro beneficiário), secar (causar má sorte, azarar), torpedo (mensagem curta por meio de telefone celular).
- Quanto aos estrangeirismos:
 - a. Xenismos, em que o estrangeirismo conserva a forma gráfica de origem: *mouse*, *rack*, *personal trainer* ou *personal*, *coiffeur*, dentre outros.
 - b. Adaptações, em que o estrangeirismo se submete à morfologia do português, a exemplo de: checar (apurar a verdade, conferir, do ing. *check*), inicializar (dar início a, por influência do ing. *initialize*), banda (do ing. *band*, no sentido de conjunto instrumental).

- c. Decalques, em que se dá uma tradução literal do estrangeirismo, a exemplo de alta costura (do fr. *haute couture*), centroavante (termo do futebol, equivalente ao ing. *center foward*).
- d. Siglas/acrônimos, em que se empregam as iniciais das palavras constitutivas da expressão estrangeira, como: PC (*personal computer*), CD (*compact disk*), RSPV (*répondez s'il vous plaît*, responda, por favor).

2.4.2 Elementos de análise da prática discursiva

De acordo com Fairclough (2001) qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser visto simultaneamente como um texto, conforme já explicamos acima, uma prática discursiva (que implica na análise da produção e interpretação textual) e um exemplo de prática social, que consiste na análise das circunstâncias institucionais e organizadoras do evento comunicativo.

Pedrosa (2005, p.10) nos diz que,

A prática discursiva (produção, distribuição e consumo) está baseada na tradição interpretativa ou microssociológica de levar em conta a prática social como algo que as pessoas ativamente produzem e apreendem com embasamento em procedimentos compartilhados consensualmente. Trata-se, portanto, de uma análise chamada “interpretativa”, pois é uma dimensão que trabalha com a natureza da produção e interpretação textual.

Com base nos estudos desenvolvidos por Norman Fairclough, Pedrosa (2005) produziu a formulação abaixo, que de forma sintética, nos possibilita apreender sobre a análise da prática discursiva ou “interpretativa”, que considera a natureza da produção e interpretação textual. Nessa análise, podem ser observadas três dimensões: produção do texto, distribuição do texto e consumo do texto.

Outro aspecto importante dessa análise são as condições da prática discursiva, que revelam os aspectos sociais e institucionais que envolvem a produção e o consumo de textos.

Quadro 2 – Análise da prática discursiva

Práticas discursivas	Tópicos	Objetivos
Produção de texto	Interdiscursividade	Especificar os tipos de discurso que estão na amostra discursiva sob análise, e de que forma isso é feito. “É a amostra discursiva relativamente convencional nas suas propriedades interdiscursivas ou relativamente inovadora?” (Fairclough, 2001: 283). Outro aspecto a considerar: Especificar o que outros textos estão delineando na constituição do texto da amostra, e como isso acontece.
	Intertextualidade manifesta	Como ocorre a representação discursiva direta ou indireta? O discurso representado está demarcado claramente? O que está representado: contexto, estilo ou significação ideacional? Como as pressuposições estão sugeridas no texto?
Distribuição do texto	Cadeias intertextuais	Especificar a distribuição de uma amostra discursiva através da descrição das séries de textos nas quais ou das quais é transformada. Pergunta: Quais os tipos de transformações, quais as audiências antecipadas pelo produtor?
Consumo do texto	Coerência	Considerar as implicações interpretativas das particularidades intertextuais e interdiscursivas da amostra. Como os textos são interpretados e quanto de trabalho inferencial é requerido?

Condições da prática discursiva	Geral	Especificar as práticas sociais de produção e consumo do texto, ligadas ao tipo de discurso que a amostra representa. Perguntas: A produção é coletiva ou individual? Há diferentes estágios de produção? “As pessoas do animador, autor e principal são as mesmas ou diferentes?” (Fairclough, 2001: 285).
---------------------------------	-------	---

Fonte: Pedrosa (2005) referendada por Fairclough (2001) em *Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem*.

Resende e Ramalho (2004) explicam que as práticas discursivas são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura. Nesta perspectiva, a prática discursiva está alicerçada na tradição interpretativa de levar em conta a prática social como algo que as pessoas produzem e apreendem ativamente, baseadas em procedimentos compartilhados consensualmente.

Cabe observar, então, que seu objetivo consiste em esclarecer as questões de interesse da análise social, ou seja, analisa as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo, evidenciando a maneira como elas moldam a natureza da prática discursiva (PEDROSA, 2005).

2.4.3 Elementos de análise da prática social

Trata-se da terceira dimensão da análise, quando deverão ser verificadas as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e de que forma essas circunstâncias moldam a natureza da prática discursiva. A este respeito, Resende e Ramalho (2004) sustentam que o entendimento do uso da linguagem como prática social, implica em compreendê-la como um modo de ação historicamente situado, que é constituído socialmente e que, também, é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

O Quadro 03 – Análise da prática social, demonstra os aspectos que necessitarão ser considerados nesta fase do trabalho, conforme Pedrosa (2005):

Quadro 3 – Análise da Prática Social

Elementos de análise	Objetivos
Matriz social do discurso	Especificar as relações e as estruturas sociais e hegemônicas que embasam a matriz social do discurso sobre a categoria trabalho e suas subcategorias nos livros didáticos analisados.
Ordens do discurso	Evidenciar o relacionamento da instância da prática social e discursiva com as ordens do discurso que ela descreve e seus efeitos.
Efeitos ideológicos e políticos do discurso	Focalizar os efeitos ideológicos e hegemônicos particulares: sistemas de conhecimento e crença, relações e identidades sociais.

Fonte: Pedrosa (2005) referendada por Fairclough (2001) em Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem.

Concluindo, cabe reafirmar que o estudo e compreensão do discurso com foco nesta dimensão têm por objetivo, especialmente, trabalhar ideologia e hegemonia. Pedrosa (2005) assevera que ideologias são construções ou significações da realidade, traduzidas por meio do mundo físico, das relações e identidades sociais, que se fundamentam em diferentes dimensões das formas e dos sentidos das práticas discursivas, que colaboram para a produção, reprodução ou transformação das relações de poder.

2.5 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS REALIZADOS NA PESQUISA

De acordo com Pedrosa (2005), referendada em Fairclough (2001), aqueles que alicerçam suas pesquisas na ACD orientam para que os métodos utilizados sirvam para vincular teoria e observação, considerando que não há um método único em termos dos procedimentos a serem desenvolvidos que dê conta de responder aos diversos enfoques trazidos pelos problemas de pesquisa. No entanto, de forma resumida, elencou alguns passos metodológicos que procuraremos desenvolver com enfoque em nosso problema de pesquisa e nas questões norteadoras.

2.5.1 Seleções de dados

Com relação a este aspecto, salientamos inicialmente a realização de leituras basilares e outras mais complexas, voltadas ao conhecimento e compreensão dos contextos que integram o estudo da categoria trabalho, a partir da formação social capitalista, nos livros didáticos de História do PNLD/PNLEM, a saber:

- a. Documentos que constituem o campo normativo da Educação Nacional e, mais especificamente, o da Educação Profissional:

Educação Nacional

- Constituição da República Federativa do Brasil (Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto; artigos 205 a 217);
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), Lei nº 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996;
- Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, datado de 9 de janeiro de 2001;
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN).

Educação Profissional

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:
 - Legislação (Pareceres e Resoluções) que estão disponíveis à consulta pública no sítio do Portal do MEC <<http://portal.mec.gov.br/>>, página da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC);
 - Bibliografia que constitui o corpus teórico desta pesquisa, que consiste em um estudo da relação trabalho/educação na perspectiva da ontologia marxiana.
- b. Leituras alicerçadas na ACD que nos possibilitaram delinear os procedimentos metodológicos que desenvolvemos com enfoque neste estudo.
 - c. Destacamos, também, que aprofundamos nosso conhecimento sobre o PNLD/PNLEM, seu histórico, abrangência e operacionalização do programa com foco na legislação, nos processos de licitação e escolha dos livros didáticos, através dos documentos governamentais disponibilizados para consulta pública no sítio <<http://portal.mec.gov.br/>>.

- d. Realizamos a leitura dos artigos sobre livro didático, que integram o periódico monotemático “Em aberto”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no sítio <<http://emaberto.inep.gov.br/>>.
- e. Outros documentos que contribuíram para o conhecimento deste contexto foram:
- O Guia do livro Didático elaborado pelo MEC;
 - Planilhas referentes à distribuição dos livros didáticos de História, do PNLD/PNLEM, por estado e zona (urbana/rural), no período de 2005 a 2012, no sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo endereço é <<https://www.fnde.gov.br/>>: As informações obtidas nos possibilitaram observar quais os livros didáticos que foram distribuídos nos 27 estados do país, a quantidade das obras didáticas, as editoras que participaram desse contexto, o recurso público repassado a estas editoras e um fato que não podemos deixar sem destaque, que é o da completa ausência de editoras da região norte do Brasil, neste contexto da produção e distribuição de livros didáticos. Por fim, ressaltamos que este conjunto de dados nos munuiu de informações suficientes para que elaborássemos os Quadros 6,7,8,9,10 e 11 e Gráficos 1,2,3,4 e 5 que compreendem os Apêndices A,B,C,D,E,F deste trabalho, ao tempo que assinalamos sua importância na definição do recorte amostral da pesquisa, conforme esboçamos em nossa seção 1.
- f. Leitura dos livros de História, do ensino médio, que integram o PNLD/PNLEM da coleção didática selecionada: Das cavernas ao terceiro milênio, composta de três volumes. As primeiras análises que realizamos estiveram voltadas a identificar as metáforas e a presença de novos lexemas que contribuíssem para o desvelamento do sentido ideacional, identitário e relacional dos discursos referentes à categoria trabalho.
- g. Identificação dos indicadores para conceitos concretos: Consistiram em nossos indicadores para a formulação de conceitos concretos voltados a responder às questões norteadoras e aos objetivos da pesquisa, aspectos como: a concepção de trabalho que constituímos referendada na ontologia marxiana; e a identificação das relações sociais constituídas no trabalho, a partir de conceitos como classes sociais, desigualdades sociais, exploração e modos de produção. Esses indicadores direcionaram nossa investigação no desvelamento das concepções, valores, crenças e intencionalidades que estão imbricadas às metáforas e aos neologismos naturalizando a realidade cotidiana do trabalho.

h. Identificação dos itens lexicais que identificamos no livro didático para efeito de análise:

- **Metáforas:** A nação era o novo “objeto de culto”, “massa”, “voto de cabresto”, “pirâmide”, Brasil “caipira”, mão-de-obra”, “nova ordem mundial”.
- **Criação de palavras (neologismos):** “globalização”, “empresas transnacionais”, “produção flexível e multilocal”, “desemprego estrutural”, “desemprego” “conjuntural”, “neoliberalismo”, “flexibilização das leis trabalhistas”, “trabalho informal”, “multipolarização” ou “formação de megabloco”, “ditadura de Washington” e “internet”.

3 OS SENTIDOS DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA CATEGORIA TRABALHO

Esta seção apresenta como se desenvolve o processo de trabalho na sociedade capitalista à luz da ontologia Marxiana, elucidando as relações sociais, sentidos e concepções de trabalho produzidas, face aos contextos político, econômico, social e ideológico. Isto por haveremos delimitado investigar no livro didático seus múltiplos sentidos, historicamente determinados, tornando evidente como os discursos criam, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e dominação na sociedade, sob a perspectiva teórica da Análise Crítica do Discurso (ACD).

Cabe enfatizar que estas concepções não constituem obras do acaso, mas que resultam de um processo histórico, no qual o desenvolvimento e propagação de cada uma delas se dão de forma simultânea com a evolução dos modos e relações sociais de produção, a organização da sociedade como um todo e as formas de elaboração do conhecimento humano. Estão, portanto, as concepções de trabalho associadas aos interesses econômicos, ideológicos e políticos e servem como instrumento de justificação das relações de poder.

Outro aspecto importante a considerar é o fato de que não há uma concepção única de trabalho aceita por toda a sociedade. O que se dá concretamente é um contexto de luta entre as concepções produzidas historicamente e, no embate, uma nova concepção não elimina outra mais antiga.

Neste contexto, compartilhamos do entendimento de que as concepções de trabalho coexistem e competem entre si e que, quanto mais recente a origem de determinada concepção, mais diversificadas as influências do conhecimento humano em sua construção, ampliando seu nível de complexidade (BORGES, 1999).

Trabalho é atividade praticada por homens e mulheres no processo de transformação da natureza, produzindo bens materiais e imateriais, para sobreviver, expandir suas fronteiras comunicacionais e consolidar ações que assegurem maior qualidade de vida (ANTUNES, 2004); (FRANCO, 1998).

Nessa relação os seres humanos modificam e interferem nas coisas naturais, transformando-as em produtos do trabalho. O trabalho, ao mesmo tempo em que

organiza e transforma a natureza, organiza e transforma homens e mulheres e sua sociedade (SAVIANI, 2007).

Nesse passo, trabalho enquanto práxis humana consiste em um conjunto de ações materiais e não materiais que são desenvolvidas por homens e mulheres, enquanto indivíduo e coletivo, ao longo da história, para construir as condições de existência. Postas estas bases, entendemos trabalho para além da práxis produtiva, tal como ela tem sido dominante, sob a égide do capital, que a elegeu como sua mais moderna expressão (KUENZER, 1998).

Concebemos que trabalho é atividade consciente e planejada na qual homens e mulheres, ao mesmo tempo em que extraem da natureza os bens capazes de satisfazer suas necessidades materiais, criam as bases de sua realidade sociocultural. É mesmo um processo por meio do qual o espírito humano, ao colocar nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, descobre e desenvolve plenamente a sua própria realidade (SAVIANI, 2007).

Trabalho é o fogo que dá a vida e forma e, sendo assim, afirmamos sua centralidade através do argumento apresentado por Demo (2006, p. 6), ao destacar que,

Por trás da constituição das sociedades, está o esforço coletivo das pessoas, para além dos estigmas capitalistas e do tempo picado. O capital, desde cedo, percebeu que o trabalho não se esvaía na idéia da produtividade mensurada pelas horas de esforço manual ou mesmo mental. No trabalho há uma semente que repousa sob a neve, esperando a maturação, uma força vital ativa desde sempre nas redes dinâmicas de cooperação, na produção e reprodução da sociedade, que corre dentro e fora do tempo imposto pelo capital.

Neste sentido, entendemos, portanto, que trabalho é uma atividade vital, consciente, dotada de vontade, universal e através do qual os seres humanos se diferenciam dos animais. Pode-se mesmo considerar que trabalho identifica-se com a própria essência humana, que é fonte de realização humana, que dá sentido à vida e que, por tudo isso, homens e mulheres celebram o trabalho. Pode-se, também, dizer que a categoria trabalho constitui atividade vital e fundante da existência histórica do ser humano como ser social. E conforme Marx (1983, p. 50):

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho por isso uma condição de existência humana, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, vida humana.

Ressaltamos, ainda, que é a partir do trabalho, em sua realização cotidiana, que homens e mulheres produzem seus meios de vida, concebendo de forma preliminar o desenho e forma daquilo que desejam realizar. Este ato consciente pressupõe um conhecimento concreto de determinadas finalidades e meios, tornando-os capazes de elaborar e produzir a si e sua vida material.

Mas, também, é verdade que, na sociedade capitalista, o processo de trabalho em seu desdobramento produz mercadorias (trabalho objetivado), produz a si mesmo e produz ao operário como mercadoria, ou seja, como força de trabalho. E esse processo contém as condições específicas, engendradoras do trabalho enquanto prática social alienada e alienante.

Nestas condições, homens e mulheres transformam-se em servos do seu objeto de trabalho em dois sentidos: o primeiro que se volta para a necessidade do operário em adquirir um objeto de trabalho, uma atividade produtiva que lhe permita consumir, pela utilização de sua capacidade, sua existência humana como operário. O outro corresponde à aquisição dos meios de sobrevivência (isto é, de outras mercadorias não produzidas por ele), capazes de assegurar a possibilidade de consumir sua existência como homem operário, mulher operária, possuidores de necessidades historicamente determinadas.

Segundo González (1990) tanto a apropriação do trabalho objetivado (a mercadoria), a apropriação e transformação da capacidade de trabalho do operário em mercadoria, quanto o próprio processo de realização do trabalho (a força de trabalho cindida dos meios para produzir as mercadorias) constituem um processo alheio, estranho aos interesses e necessidades de homens e mulheres transformados em operários.

Representam, em suma, seu processo histórico de alienação. Isto porque ao mesmo tempo em que produz, ou seja, que realiza seu trabalho, o operário vê sua condição de vida reduzida à fome, à miséria, à desqualificação profissional e ao desemprego. Percebe então que, em contrapartida à redução de suas condições de vida, alimenta o crescimento da riqueza social, da industrialização, da aplicação da técnica ao processo de trabalho.

De acordo com Manacorda (1989), trabalho é atividade vital dos seres humanos em sociedade, visando à produção da vida material e traz intrinsecamente, na formação social capitalista, o processo histórico da alienação. O trabalho alienado tem sua origem na divisão social do trabalho e ambos são resultados históricos.

A divisão social do trabalho constitui, portanto, o processo onde transparecem as expressões cindidas da sociedade e de homens e mulheres. Na sociedade de classes, a produção da vida material divide-se em: manual e intelectual. É aqui que encontramos seres humanos fragmentados em trabalhador manual, operário, bem como a sua contraposição que é expressa pela presença do trabalhador intelectual. Uma expressão bem comum do jargão econômico é prova contundente desse fato: Para nos referirmos ao trabalhador(a) / operário(a) cujo ofício é estruturado no fazer manual, costumamos utilizar o termo mão-de-obra. No contexto da divisão do trabalho, este termo supõe outro: o “cabeça-de-obra”, ou seja, até mesmo nossa linguagem comum consagra a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Como assevera Fairclough (2001, p. 230) somos produtores e intérpretes de textos, escolhemos como usar as palavras e como expressar determinado significado por meio das palavras e “como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuíram a elas)”.

De fato, algumas palavras merecem destaque e ser focalizadas na pesquisa social, a exemplo de mão-de-obra, tradicionalmente convencionada como trabalho empregado diretamente na produção industrial e que reforça a separação entre trabalho manual e intelectual, indicando que o sentido da obra só pode ser apreendido pelos senhores da concepção, deixando, portanto, o fazer carente de significado para os trabalhadores manuais.

É, portanto, a formação social capitalista que submete o trabalho ao capital e que apresenta homens e mulheres decaídos a uma condição de mercadoria, tornando-os seres estranhos. Daí, então, o trabalho se converte em meio de subsistência, em trabalho assalariado, alienado, fetichizado, perdendo sua centralidade e sentido de humanização.

No entanto, este estudo declara a centralidade do trabalho, evidenciando que esta categoria constitui fenômeno dotado de duas dimensões distintas: trabalho concreto e trabalho abstrato. A dimensão concreta do trabalho se caracteriza pelo intercâmbio social entre os seres humanos e a natureza, sendo eles próprios parte da natureza, fonte de criação de coisas imediatamente necessárias à sua existência. É a dimensão abstrata que se caracteriza pelo esforço para a produção de mercadorias sob o regime de assalariamento.

Entendemos que o trabalho concreto é a expressão viva de uma atividade genérico-social que transcende a vida cotidiana. É a dimensão voltada para a produção de valores de uso. Em contrapartida, compreendemos que o trabalho abstrato exprime a realização da atividade cotidiana que, sob o capitalismo, assume a forma de atividade estranhada, fetichizada.

Partilhamos da concepção de que o desprezo à dupla dimensão presente na categoria trabalho alimenta o entendimento equivocado quanto à perda de sua centralidade, pois a crise da sociedade do trabalho abstrato não deve ser apreendida como a crise do trabalho concreto (ANTUNES, 2003).

3.2 O PROCESSO DE TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

De fato, a ontologia marxiana consagra o trabalho como o representante mais concreto da própria expressividade e autoconstrução do ser humano. É também a teoria marxista que realiza o mais completo estudo e aguda crítica ao modo de produção capitalista e às contradições implícitas nas relações entre trabalho e capital.

Sustenta, então, que o trabalho deve ser efetivamente o produtor da condição humana, expressivo, fornecedor de recompensas de acordo com as necessidades de cada um, de conteúdo criativo e desafiante, dignificante, de controle coletivo e protegido pelo estado. Por outro lado, descreve o trabalho na sociedade capitalista como mercadoria, alienante, explorador, humilhante, monótono e repetitivo, discriminante, embrutecedor e submisso (BORGES, 1999).

Marx (1983) desenvolveu e apresentou conceitos fundamentais para a compreensão do funcionamento da sociedade capitalista. Ressaltou princípios basilares como o valor de uso e de troca presentes na mercadoria, no produto, no trabalho produzido.

Afirma que constituem valores de uso os objetos produzidos para a satisfação das necessidades humanas como bens de subsistência e de consumo pessoal e familiar. É, portanto, a utilidade de um objeto, que lhe define o valor de uso. No entanto, o objeto não surge por um passe de mágica, ele é produzido, possuindo assim, qualidade física ou virtual. Os valores de uso somente se realizam pelo uso ou pelo consumo. A esta compreensão, Franco (2011) acrescentou que o valor de

uso do objeto produzido se define pela qualidade e que são diversas as formas de usar as coisas, de transformar a natureza, gerando cultura e sociabilidade.

Mas estes mesmos objetos, as mesmas mercadorias que têm uma existência histórica milenar, ao se tornarem suportes materiais do valor de troca, quantidades que se equivalem a outras, tempo de trabalho que tem um equivalente em salário, acabam por se inserir em relações sociais de outra natureza. Criam-se, então, vínculos de submissão e exploração do produtor e de dominação por parte de quem se apropria do produto e do tempo de trabalho excedente. Este gera uma quantidade de valor que produz a acumulação e a reprodução do capital investido pelo capitalista.

Ao apresentarmos como se processa cotidianamente o trabalho na sociedade capitalista, achamos por bem declarar inicialmente que acreditamos que homens e mulheres são na sua essência aquilo que consciente e historicamente produzem, criam e transformam para atender às suas necessidades materiais, físicas, culturais, políticas, econômicas e espirituais.

Por isso, entendemos que a essência humana não se constitui em algo que precede a existência humana. Ao contrário, apreendemos que a essência humana é mesmo uma realização humana, produzida pelos próprios homens ao concretizarem trabalho. Compreendemos que homens e mulheres somente concretizam sua existência humana ao trabalharem, e partilhamos do que depreende o famoso adágio popular ao declarar que ninguém pode viver sem trabalhar.

No entanto, também compreendemos que historicamente, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viverem do trabalho realizado pelos “não-proprietários”, que passaram a ter como obrigação manterem-se a si mesmos e ao proprietário.

É neste contexto que a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho, considerando que o seu comprador a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela. Isto significa dizer que, ao comprar a força de trabalho, este se apropria das forças naturais pertencentes à corporalidade do trabalhador: a força dos seus braços, pernas, a destreza de suas mãos, sua inteligência, enfim (ANTUNES, 2004).

Além deste aspecto mais geral, cabe ressaltar que este sistema se mantém e se reproduz pela apropriação privada de um tempo de trabalho do operário por parte do empregador, cujo salário ou remuneração que é paga ao primeiro, não considera

o tempo de trabalho excedente ao valor contratado, do qual o empregador se apropria.

Destacamos ainda que, ao dono do capital interessa a produção de valores de uso, de mercadorias, de produtos, que sejam portadores de valores de troca, melhor dizendo, que seja um artigo destinado à venda, cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, ou seja, os meios de produção e a força de trabalho, pelas quais pagou de forma adiantada. Na verdade, o capitalista deseja produzir, não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não somente valor, mas também mais-valia.

De forma bem mais simples, podemos dizer que mais-valia é o lucro retido pelo capitalista, resultante da diferença entre o que ele paga pela mão-de-obra e o valor que ele cobra pela mercadoria produzida pela força de trabalho contratada e que constitui, portanto, uma fração do trabalho não paga.

No entanto, também nos importa aqui demonstrar como se produz e reproduz a mais-valia e a exploração contínua e dissimulada da força de trabalho, provocando um complexo de contradições materiais, éticas e psicológicas em que vivem imersos os trabalhadores.

Antunes (2004) elucida este contexto com o exemplo da contratação de uma jornada de trabalho de um tecelão por parte do capitalista, para produzir uma determinada quantidade de fio. Este último é sabedor de que a produção de dez libras de algodão absorve seis horas de trabalho e gera dez libras de fio. No entanto, ao chegar à oficina, o trabalhador encontra os meios de produção necessários, não para um processo de seis horas e sim para um de 12 horas de trabalho. Daí a equação elaborada pelo capitalista: Se dez libras de algodão absorvem seis horas de trabalho e se transformarão em vinte libras de fio, nestas vinte libras de fio estão objetivadas cinco jornadas de trabalho, quatro de massa consumida na produção do algodão e fusos, e uma absorvida pelo algodão, durante o processo de fiação. É, portanto, este o processo que traduz a produção e reprodução da mais-valia em todas as situações que dizem respeito ao trabalho na sociedade capitalista.

Segundo Marx (1983) ao transformar dinheiro em mercadorias que serão utilizadas na produção de outras mercadorias, incorporando força de trabalho vivo à sua objetividade morta, o capitalista transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto, em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, uma espécie de ser vivo que

se reproduz, constituindo-se em matéria-prima no processo de criação de novas mercadorias.

A compreensão do processo de trabalho, enquanto o processo de consumo da força de trabalho nos coloca diante de dois fenômenos bem peculiares:

- a) O trabalhador realiza o seu trabalho sob o controle do capitalista e este o fiscaliza, para que os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, assegurando, desta forma, que não haja desperdício de matéria-prima e que os instrumentos de trabalho sejam bem cuidados e preservados, isto é, que somente seja destruído na medida em que o seu uso no trabalho o exija.
- b) Aquilo que é produzido não pertence ao trabalhador, considerando que sua força de trabalho e a sua produção foram vendidas ao dono do capital, cabendo esclarecer, também, que os produtos, ou seja, a propriedade do capitalista é por este apropriada, antes de se transformar em mercadoria.

Ao vender o seu trabalho por determinado valor, o trabalhador renuncia inteiramente a sua participação no produto. O produto pertence exclusivamente ao fornecedor da matéria-prima, adquirindo assim uma existência completamente independente do poder daquele que o criou (o trabalhador) e contrária aos seus interesses. O trabalhador deixa, portanto, de ter qualquer controle sob aquilo que é sua atividade essencial, o seu trabalho. Este processo no qual o ser humano se afasta da sua real natureza tornando-se estranho a si mesmo constitui a alienação. (ANTUNES, 2004).

Desta forma, concluímos a apresentação de todos os aspectos que estão presentes nas relações sociais de trabalho constituídas na sociedade capitalista. São eles: o capitalista que é o proprietário dos meios de produção, as mercadorias produzidas pelo trabalhador e ele próprio decaído à condição de mercadoria, a produção da mais-valia e o processo de alienação.

3.2.1 O processo histórico da separação entre Educação e Trabalho

Compreendemos que a relação entre trabalho e educação é histórico-social, ou seja, ao longo dos anos ela foi delineada por cada sociedade até chegar à forma como está constituída na atualidade. Contudo, essa condição não foi marcada somente pelo vínculo entre trabalho e educação.

Tanto é assim, que se perde no tempo, em meio às comunidades primitivas, o sentido do processo de educação completamente identificado com o processo de trabalho. Nesse período, não havia divisão social e nem do trabalho, uma vez que o uso da terra e o seu cultivo eram coletivos.

Posteriormente, com o desenvolvimento do trabalho, das formas de realizá-lo e da sociedade, quando então alguns homens, por meio das mais diversas estratégias, se apropriaram das terras, deixando de trabalhar e passando a viver do trabalho alheio, originando o que a história registra como o modo de produção escravista, rompeu-se o vínculo de dependência entre educação e trabalho, concretizando-se duas modalidades de educação, completamente distintas e apartadas: a primeira para a classe proprietária, identificada com a educação dos homens livres, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar e a segunda completamente incorporada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

As conseqüências históricas deste feito foram de grande impacto quanto ao que produziu no ser e na própria concepção ontológica de homem, pois em que pese toda a importância dos efeitos produzidos pela atividade prática, no crescimento de homens e mulheres, na consciência que desenvolvem de si mesmos e do seu potencial, verdade é que a prática, o fazer, carece de espaços de reflexão, de reconhecimento para que não perca seu sentido, seu valor e para que este saber possa adquirir uma organização, conforme a gramática que lhe é própria, considerando que as dinâmicas do fazer-saber estruturam o conhecimento em conformidade com a natureza deste saber (BARATO, 2004).

Por outro lado, também partilhamos da compreensão de que o processo de educação oferecido à classe proprietária, em que pese todo o reconhecimento social e o valor a ele atribuído, fato é que este produz homens e mulheres que dizem do que não sabem fazer, daí o que assevera Saviani (2007) sobre a necessidade de se construir um caminho, voltado ao restabelecimento dos vínculos entre educação e trabalho.

Verdade é que a tradição aristotélica alargou suas fronteiras, atravessando séculos e criando uma nítida separação entre a teoria e a prática. Aí se encontra o motivo de valorizarmos até hoje, em situações de educação sistemática, o saber nascido do ócio.

É histórico, entretanto, o fato de que as atividades humanas, sobretudo aquelas às quais damos o nome de trabalho se estruturaram bem antes do pensamento aparentemente descomprometido dos filósofos de Mileto e a exemplo do exposto, citamos a riqueza que as técnicas de navegação marítima, que não foram constituídas a partir do ócio, garantiram a esta cidade-estado (BARATO, 2004).

Entretanto, foi mesmo a primeira modalidade de ensino, aquela destinada à classe proprietária, que originou a escola, a qual etimologicamente significa o lugar do ócio, do tempo livre, freqüentado por aqueles que dispunham deste tempo. Assim se concretizou uma modalidade específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Também foi desta maneira que se consolidou a separação entre educação e trabalho.

De acordo com Saviani (2007), a partir deste momento, estamos diante do processo de institucionalização da educação, associado ao processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem uma profunda relação com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.

Se nas sociedades primitivas, caracterizadas pela produção coletiva da existência humana, a educação consistia em uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, inteiramente integrada ao processo de trabalho e comum a todos os membros da comunidade, na medida em que os homens se dividem em classes, a educação também resulta dividida, diferenciando-se, em conseqüência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. Melhor dizendo, a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre, passa a organizar-se na forma escolar, diferenciando-se e contrapondo-se ao processo de educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Fato é que após a radical ruptura do modo de produção comunal, temos o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolveu como *paidéia* (educação dos homens livres), em oposição à *duléia*, que consistia na educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho.

Com a ruptura do modo de produção escravista, a ordem feudal vai gerar um tipo de escola fundada na força e nos preceitos da Igreja Católica, a escola confessional, cabendo neste contexto, fazermos um esclarecimento bem material e

concreto sobre o tratamento dado ao trabalho na Idade Média: Também aqui o trabalho manual consiste em algo degradante para o ser humano, inferior ao ócio, ao descanso, ao repouso, à vida contemplativa e à atividade militar.

Para a igreja romana, o trabalho não está voltado para o enriquecimento e ascensão do fiel, considerando que cada um deve mesmo é se conservar na posição em que nasceu. A representação da posição de renúncia assumida pelos monges constituía o ideal a que toda a sociedade deveria aspirar.

Podemos, então, considerar que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não devemos perder de vista o fato de que isto só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção, portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida que permite a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo esta separação nos evidencia uma forma de relação. Nas sociedades de classe, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre trabalho e educação (SAVIANI, 2007).

3.2.2 O processo histórico da separação entre Trabalho e Educação na sociedade capitalista

Prosseguindo em nosso histórico, destacamos que o modo de produção capitalista provocou decisivas mudanças na relação trabalho-educação, a começar pelo fato de que a formação social capitalista ou burguesa, ao organizar a economia de mercado, isto é, a produção para troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal, que se baseava numa economia de subsistência, cuja característica consistia na preocupação de atender à demanda local. É claro que, na medida em que produção excedesse em certo grau às necessidades de consumo, poderiam ocorrer trocas.

Entretanto, conforme assevera Saviani (2007) o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Foi, portanto, este movimento que conduziu à organização da produção especificamente voltada para a troca, dando origem à sociedade capitalista.

Esta nova ordem social que também é conhecida como sociedade de mercado, constitui suas relações econômicas baseadas na troca. É a troca que determina o consumo e nela, o eixo do processo produtivo se desloca do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, transformando o saber de potência intelectual em potência material.

Outro aspecto a considerar diz respeito à estrutura da sociedade que de acordo com Saviani (2007, p. 158) “deixa de fundar-se em laços naturais, para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens”. E continua sua abordagem caracterizando essa estrutura social:

Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso o domínio de uma cultura intelectual, cujo elemento mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação.

Ressaltamos, ainda, que este processo assumiu contornos mais nítidos, face à consolidação de uma nova ordem social impulsionada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial. Foi esta que impulsionou a simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução do maquinário que passou a executar a maior parte das funções manuais. Pela maquinaria que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual em potência material. Este processo se estendeu, conquistando novos patamares de desenvolvimento com a revolução industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX (SAVIANI, 2007).

Vê-se, então, que o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual.

Assim os ingredientes intelectuais que, em outros tempos, eram considerados inseparáveis do trabalho manual humano como ocorria no artesanato, dele apartaram-se indo incorporar-se às máquinas. Por esse processo, deu-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens que passaram a operar manualmente como seus substitutos (NOSELLA, 2004).

Estabelecemos desta forma, uma relação entre o carácter abstrato do trabalho assim organizado, com o carácter abstrato próprio das atividades intelectuais: o trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana.

Esta nova forma de produção determinou a reorganização das relações sociais, e a dominância da indústria no âmbito da produção correspondeu à dominância da cidade na estrutura social.

Nesse passo, compreendemos que com o impacto da revolução industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Foi, portanto, a Revolução Industrial posicionando a máquina no centro do processo produtivo, que erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação, mas impôs requisitos mínimos de escolarização equacionados no currículo da escola elementar. Preenchido este requisito, os trabalhadores estariam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades (SAVIANI, 2007).

Contudo, além do trabalho com as máquinas, tornou-se necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Este espaço foi ocupado pelos cursos profissionalizantes organizados no âmbito das empresas, ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, 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 profissionais.

As escolas de formação geral, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes diretamente ligados à produção enfatizaram os aspectos operacionais, vinculados ao exercício

das tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade.

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se de alguma maneira ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum, não passou nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática, limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e o outro das profissões intelectuais, para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites da classe dirigente para atuar em diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007).

A referida separação teve uma dupla manifestação; a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes e a proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos, segundo as funções sociais para as quais se destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social.

De fato, a sociedade capitalista traz a necessidade da escola, uma vez que para inserir-se no processo produtivo, o indivíduo necessita escolarizar-se, entretanto esse processo formativo (instrução) não pode assumir um caráter universal e irrestrito, considerando as demandas limitadas pelo processo produtivo, conforme explica Saviani (1994, p. 160-161):

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção [...] se saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber ele não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso mas em 'doses homeopáticas', apenas aquele mínimo para poder operar a produção.

Nesse passo, o Brasil como país capitalista não poderia fugir a tais prerrogativas que sustentam esse modelo de produção. Assim, até meados da década de setenta, do século XX, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários

semiqualficados e adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas muito simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas (FRIGOTTO, 2004).

Era minoria a quantidade de trabalhadores que necessitava desenvolver e apresentar competências em níveis de maior complexidade em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. A margem de autonomia do trabalhador era muito baixa, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. Desta forma, podemos concluir que a baixa escolaridade da massa de trabalhadores não era considerada um entrave significativo para a expansão econômica.

Atualmente, impõe-se a superação do enfoque de uma formação profissional baseada apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (NOSELLA, 2004).

Essa nova forma de trabalho mais flexível para atender às necessidades do mercado consumidor e produtor é baseada no modelo japonês denominado toyotismo. Enquanto o modelo taylorista-fordista visava a produção em série de um único modelo, o toyotismo preocupava-se em produzir conforme a demanda, muitos modelos em série reduzida (GOUNET, 1999).

3.2.3 Educação e trabalho no Brasil

Ao abordar criticamente sobre a concepção burguesa de trabalho, Frigotto (2004) afirma que esta classe difunde no meio social a representação desta atividade como ocupação, emprego, função, tarefa, dizendo que foi dessa forma que se gestou uma compreensão homogênea na superfície da relação trabalho e educação na sociedade moderna.

Nesse passo, observa que foi eliminada nessa sociedade a dimensão ontológica de trabalho, como relação social que define o modo humano de existência, focalizando as demandas do mundo da liberdade, cuja natureza se traduz nas necessidades sociais, estéticas, culturais, artísticas, etc... . Perdeu-se também a compreensão de trabalho como relação social e, portanto, de força, de poder e de violência.

Frigotto (2004) e Nosella (2004) destacam que esta representação do trabalho como trabalho abstrato (ocupação, emprego, função etc...) disseminada pela classe burguesa, não apenas desconsidera a dimensão concreta e ontológica do trabalho, como a condena, como algo que denota preguiça e que por isso deve ser combatida.

Atualmente, vivemos a contemporaneidade do trabalho onde a relação trabalho e educação está posta de forma muito mais ardilosa e sutil, de tal forma que o trabalho abstrato passou a ser compreendido, não apenas como uma das fontes de produção do valor que permite expropriação e mais-valia, como também, uma atividade que gera riqueza. Vigora, portanto, a concepção de que é pelo trabalho duro e disciplinado que os trabalhadores podem melhorar de vida, galgando outra posição social. Esforço e dedicação podem transformar um trabalhador em patrão. Trabalho neste contexto é virtude universal pela qual a acumulação do capital é legítima (FRIGOTTO, 2004).

São estas concepções de educação e trabalho que fundamentam os currículos destinados à formação de mão-de-obra os quais reproduzem o dualismo social existente entre as elites condutoras e a maioria da população. Compreendemos, a partir do resgate histórico apresentado por esses autores, o porquê de a educação profissional ter sido sempre reservada às classes menos favorecidas, afirmando nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e aqueles que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, freqüentemente associado ao esforço manual e físico, adicionou-se a idéia de sofrimento.

Ao discorrer sobre a relação cultura e democracia no Brasil, Chauí (2008) destaca o quanto a escravidão, que perdurou por mais de três séculos, reforça no funcionamento da sociedade brasileira as marcas de sofrimento, exploração e preconceito quanto à categoria social de quem executa trabalho manual. Independentemente da sua importância na cadeia produtiva ou mesmo da qualidade do trabalho, estes sempre foram relegados a uma condição social inferior.

Sobre esse aspecto, Aranha (2006, p. 228) argumenta que em pleno império o governo brasileiro, preso à tradição humanística, retórica e literária, não conseguia fazer face à realidade das demandas por profissionalização e educação popular. Esclarece esse contexto, destacando que as políticas governamentais expressavam sua “mentalidade escravocrata, que desprezava o trabalho feito com as mãos tendo-

o como humilhante e inferior.” Continua sua abordagem, explicando “que a desvalorização dos ofícios com os quais os escravos se ocupavam (como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, etc...) era devida não tanto pelo tipo de trabalho em si, mas pelo fato de esses ofícios estarem sempre relacionados à condição social inferior de quem os exercia.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB Nº 16/99, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, relatado pelo Conselheiro Francisco Aparecido Cordão e homologado em 05 de outubro de 1999, nos traz uma retrospectiva histórica da Educação Profissional no Brasil, e registra a criação do Colégio das Fábricas em 1809, como uma primeira demonstração governamental voltada à profissionalização, sendo esta voltada a ensinar ofícios aos órfãos que vieram com a comitiva real.

Romanelli (2001) ao caracterizar o processo de formação profissional realizado nesse período, destaca que esse tipo de ensino não se dava nas escolas, e sim nos locais de trabalho como: cais, hospitais, arsenais militares e na marinha e que o processo de alfabetização desses jovens trabalhadores somente viria a acontecer bem mais tarde, considerando a concepção preconceituosa que envolve até os dias de hoje os trabalhadores das ocupações que geram saberes a partir do fazer. São os trabalhadores percebidos como “mão-de-obra”, que apesar de darem vida e forma ao mundo com suas próprias mãos, são considerados operários cuja ocupação não demanda por uma atitude de planejamento e reflexão.

O resgate e compreensão desse contexto nos mostra porque, apesar da demanda por ocupações de infraestrutura, homens livres não queriam exercê-las. Em face dessa realidade, o governo resolveu, então, confinar desocupados e miseráveis para a aprendizagem compulsória nas guarnições militares e navais (ARANHA, 2006).

Em 1816, veio a criação de uma Escola de Belas Artes, onde se articulou o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Somente muito tempo depois, nos idos de 1861, foi organizado por Decreto Real o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados gozavam de preferência no preenchimento de cargos públicos das secretárias de estado.

No período de 1840 a 1856, foram construídas dez Casas de Educandos e Artífices em capitais de províncias, sendo a primeira delas instalada em Belém do

Pará para atender prioritariamente os menores abandonados. Dizia-se que as unidades foram criadas para diminuir “a criminalidade e a vagabundagem”. Mas dentre os estabelecimentos que foram fundados com essa proposta, destacou-se a Casa dos Meninos Desvalidos, criada em 1876, na qual conforme nos diz Cunha (2000, p. 166):

Eram atendidas crianças entre 6 e 12 anos de idade que, fossem encontradas em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para freqüentar escolas comuns, vivessem na mendicância. Esses meninos eram encaminhados pela autoridade policial ao asilo, onde recebiam instrução primária e aprendiam os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue ao final do triênio.

Na segunda metade do século passado, deu-se a criação de outras organizações da sociedade civil, também voltadas ao amparo de crianças órfãs e abandonadas. Estas sociedades, a exemplo dos Liceus de Artes e Ofícios, dentre os quais destacamos os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886) oferecia-lhes instrução teórica e prática, introduzindo-lhes desde cedo no ensino industrial. Essas unidades de atendimento cuidavam de oferecer além da formação para o trabalho qualificado, um disciplinamento muito rígido aos segmentos populares, dado ao temor das elites quanto a possíveis revoltas, como as que se davam na Europa, em oposição à ordem política (ARANHA, 2006).

Kuenzer (2004, p.27) traduz todo esse contexto de assistencialismo na oferta da formação profissional, afirmando que ao atuarem com “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”, as escolas de aprendizes evidenciam uma política pública na qual o ensino das técnicas de trabalho é concebido como de cunho moralizador da formação do caráter.

Este traço assistencialista, moralizador persistiu por muito tempo, a ponto de encontrarmos no início do século XX tímidas sinalizações de formação de operários para o trabalho. Então, em 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio assumiu a responsabilidade do ensino profissional. Em sua gestão, consolidou-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e

agrícola. Inicialmente, foram instaladas escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, expandindo-se em seguida, por vários outros estados brasileiros (ROMANELLI, 2001).

Em 1910, no governo do presidente Nilo Peçanha, deu-se a criação de dezenove escolas de aprendizes e artífices destinadas a atender aos “pobres e humildes” em vários estados da federação. Estas escolas eram similares aos Liceus de Artes e Ofícios, estando voltadas, basicamente, para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Estado.

Dessa forma, demonstramos até aqui, como se constituíram as bases da organização da educação profissional e mais especificamente do ensino profissional técnico no país, mas foi somente na década de trinta, à época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio, que passamos ao desenvolvimento de alternativas concretas voltadas à formação dos trabalhadores.

Os estudos de Romanelli (2001), Aranha (2006) e o Parecer 16/99 CNE/CEB relatam que em 1932, o curso primário vinha acompanhado das alternativas de curso rural e curso profissional com quatro anos de duração. Concluído este período, o aluno ficava limitado a fazer cursos exclusivamente para o mundo do trabalho no nível ginásial, dentre eles, o normal, o agrícola ou o técnico comercial.

Estas possibilidades de formação eram sustentadas pelas características de um período histórico em que as atividades secundárias (indústria) e terciárias (comércio) eram muito incipientes e não possibilitavam o acesso ao nível superior, cabendo destacar que somente aqueles que realizassem um itinerário composto do ensino primário e secundário propedêutico tinham a possibilidade de seguir sua trajetória de estudos no ensino superior, caracteristicamente dividido em carreiras profissionais.

É este contexto que torna evidente que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil se deu a partir da categoria dualidade estrutural, considerando que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho, traduzida no modelo do taylorismo-fordismo como uma separação, uma ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução, do outro lado (KUENZER, 2004).

Daí, então, se esclarece as intencionalidades e o jogo de interesses, oportunidades desiguais, voltadas à manutenção do “status-quo” tão a gosto das elites e do Estado nas sociedades capitalistas, pois consolida-se no contexto da Educação e Trabalho duas trajetórias educacionais em escolas diferenciadas, pois, enquanto uma escola possibilitava uma formação intelectualizada, cindida de ações instrumentais, a outra voltada aos trabalhadores, concentrava esforços na formação profissional em instituições especializadas ou no próprio contexto do trabalho, quase que exclusivamente, ensinando as formas de fazer, desprezando o desenvolvimento de outras habilidades.

A década de 40 do século XX, no campo da educação, ressalta especialmente a reforma Capanema, que se deu em 1942, evidenciando um cenário que coloca em destaque a educação profissional no país, com a aprovação de leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e a formação de professores em nível médio. Com essa proposta, foram criados os cursos médios de 2º ciclo científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no nível superior. (CAMBI, 1999).

Destacamos que a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, compreendia os cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial, mas que não habilitava para o ingresso no ensino superior. Daí a criação dos exames de adaptação que permitiriam aos estudantes dos cursos profissionalizantes, o direito de participar dos exames para o ingresso no nível superior de ensino.

Este foi mais um dos arranjos produzidos no campo da educação, que elucida a posição de superioridade atribuída à formação das ciências, das humanidades e das letras para a continuidade dos estudos, reforçando os princípios tradicionais da vertente humanista clássica, sobre a qual já discorreremos anteriormente.

Também merece destaque, neste contexto, a criação do histórico sistema S, da rede privada de ensino, representado pelas instituições de educação profissional seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criados em 1942 e 1946, respectivamente, integrando-se às iniciativas públicas no atendimento às demandas provenientes da divisão social e técnica do trabalho, organizadas sob a égide do paradigma taylorista-fordista.

3.2.4 Dos anos 60 à década de 90: O cenário de regulamentação da educação brasileira

Dos anos 40 à década de 60, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4.024/1961), vinte anos se passaram. Esta lei, que incorporou ao seu campo de críticas a de haver nascido caduca, trouxe mudanças significativas à educação profissional, mesmo não promovendo superações quanto ao caráter de desenvolvimento da dualidade estrutural.

Kuenzer (2007, p 29) argumenta sobre este contexto de mudanças como sendo uma resposta às demandas de desenvolvimento colocadas pelos setores econômicos: secundário e terciário, ou seja, comércio e indústria. Diz-nos:

A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais em decorrência do desenvolvimento crescente dos ramos secundário e terciário conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do processo educativo. Pela primeira vez a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos.

Apreendemos que o grande mérito desta LDBEN 4.024/1961 foi o de equiparar, para todos os efeitos, o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, ao ensino acadêmico, de tal forma que todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes para fins de continuidade de estudos.

Não podemos, entretanto, deixar de ressaltar que, já na década de 50 fundamentado na Lei Federal Nº 1076/50, começara-se a praticar no país, ainda que timidamente, algumas iniciativas de equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, possibilitando aos concluintes de cursos profissionais que continuassem seus estudos acadêmicos no nível superior, desde que prestassem exames nas disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos (ROMANELLI, 2001).

Nos anos 70, sob a égide da ditadura militar, dá-se uma profunda reforma na educação básica capitaneada pela LDBEN 5.692/1971 e seus desdobramentos em

pareceres e resoluções, normatizando a educação de nível médio que passa a ser considerada: profissionalizante, compulsória e, portanto, obrigatória para todos. O discurso propagado pelo governo autoritário para impor o ensino profissionalizante obrigatório, no nível médio, foi o da necessidade de atender à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização. Associado a este fato reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecida historicamente como o “milagre econômico”.

Explicando ainda melhor, esclarecemos que, para os estrategistas do regime militar que conceberam o “milagre econômico” como um projeto agressivo de modernização a partir das fartas injeções de recursos estrangeiros no Brasil,urgia que houvesse vasto contingente de técnicos para ocupar os postos de trabalho que deveriam ser abertos em função do processo de modernização industrial. Por conseqüência, todo o ensino médio, antigo segundo grau, foi transformado em profissionalizante, para, por um lado, aumentar o número de operários capazes de assumir os novos postos de trabalho nas fábricas, com melhor destreza técnica, e, por outro lado, subtrair a demanda por profissionalização em nível superior, para que não houvesse a necessidade de ampliar a oferta de vagas nas universidades.

Com esse entendimento, de que todo o ensino médio devesse ser destinado a formar mão-de-obra auxiliar para o sistema produtivo, reduziu-se, de pronto, a carga-horária e o conteúdo de educação geral para menos da metade da anterior destinada a esse fim. Isto significou, em nome da profissionalização compulsória, uma redução drástica dos conhecimentos gerais de toda uma geração. Entendia-se, então, que a destreza técnica era mais importante que os conhecimentos gerais, ou ainda, que era desejável e possível adquirir competência técnica sem uma carga-horária significativa de conhecimentos gerais. Trata-se daquela concepção arcaica e equivocada de que a técnica e a tecnologia são frutos de si mesmas, desprezando o fato de que elas têm como pressupostos a ciência básica (ROMANELLI, 2001)

Do ponto de vista estratégico, significou preparar a população do país para ser usuária da tecnologia e não dela produtora, deixando às nações que davam maior ênfase à ciência básica a concepção e a produção de técnicas e de tecnologias a serem, pelos professores e estudantes brasileiros, apenas executadas.

Queremos, ainda, destacar um aspecto sobre o qual ainda não refletimos, mas que faz toda a diferença para uma fiel compreensão deste contexto. Referimo-

nos ao fato de que esta política da compulsoriedade acabou por se restringir ao âmbito público, notadamente, aos sistemas de ensino estadual e federal, ao passo que as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, a oferecer currículos propedêuticos, voltados para as ciências, letras e arte, com vistas ao atendimento das elites brasileiras.

Em 1982, a LDBEM 7.046, viria com o objetivo de restabelecer a modalidade de educação geral face às dificuldades de dar efetividade ao modelo anteriormente estabelecido e, principalmente, pela não concretização do “milagre econômico” nos patamares esperados de desenvolvimento. De acordo com Kuenzer (2007, p.30), retorna-se ao antigo modelo que antecede a LDBEN 5.692/71, com escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores, mantendo, é claro, o regime de equivalência, considerando que:

Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade do ensino médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na universidade (KUENZER, 2007, p. 30).

Neste processo, com o transcorrer dos anos a profissionalização obrigatória perde-se em sentido e no início da década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entra em vigor a nova LDBEN 9.394/1996, a partir da qual, a educação profissional no Brasil, passou a ser desenvolvida quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e em poucos sistemas estaduais de ensino.

Para Frigotto (2000), o Brasil dos anos 1990 registra uma alteração profunda do sistema educacional no seu conjunto, com mudanças que ajustam a educação no plano organizacional de financiamento e no projeto político pedagógico, adequando-se ao ideário e reformas neoliberais. São estas reformas que acabam por ampliar o processo de exclusão social, além de fragilizar a esfera pública, fortalecendo o ideário utilitarista e individualista próprio do mercado livre e auto regulado. Segundo o autor, é dentro deste ideário que nas políticas públicas para a educação profissional ressurgem “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de *empregabilidade, trababilidade ou laboralidade* que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais” (FRIGOTTO, 2000, p. 349).

3.2.5 As transformações no mundo do trabalho a partir da década de 80

Nas últimas décadas a humanidade tem vivido profundas transformações no mundo do trabalho, nas relações e modo de produção, em especial aquelas que são decorrentes da introdução de novas tecnologias, tais como a informatização, a automação, os novos modelos de gestão e as possibilidades novas de produtividade. Muito se tem discutido sobre o alcance dessas transformações para uma mudança acentuada na forma de conceber o trabalho, caracterizando o surgimento de novos paradigmas, redefinindo o lugar do trabalho na vida da sociedade e de cada indivíduo. O alcance e a profundidade de tais transformações e o quanto essas já se sedimentaram nas vidas das pessoas constituem aspectos que ainda continuam polêmicos.

Fato é que, vencida a crença em um contexto de ilusões sobre os caminhos comuns a serem percorridos pelos Estados rumo ao progresso e desenvolvimento, ao pleno emprego e ao bem-estar social, bem como, superadas as expectativas alimentadas pelas idéias e promessas keynesianas quanto à confiança na possibilidade teórica e empírica da distribuição democrática dos frutos desse crescimento que, além de não haver se concretizado, resvalou para um cenário de instabilidade e crise, vê-se, então, que as mudanças que se destacam nas relações sociais e produtivas se expressam através de uma economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento em escala global.

Constitui característica desse sistema, o fato de se desenvolver com processos de produção flexíveis e multilocais, estimulados por baixos custos de transporte, fundados na estratégia do deslocamento geográfico de organismos produtivos e absorvedores de mão-de-obra, pela crescente eliminação de postos de trabalho na indústria e nos serviços, pela desregulação das economias nacionais e pela crescente precarização das relações de trabalho e elevadas taxas de desemprego (GENTILI, 1998, p. 77).

Os números que traduzem essa realidade denunciam uma das transformações mais dramáticas produzidas pela globalização econômica que reside na enorme concentração de poder por parte das empresas multinacionais: Das 100 maiores economias do mundo, 47 são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial é controlado por 500 empresas multinacionais; 1% das empresas multinacionais detém 50% do investimento direto estrangeiro. (SANTOS, 2001, p. 36-37).

Desemprego e inflação assolam o planeta. A realidade social se apresenta com milhões de desempregados. Franco (1998, p. 101) em seu texto sobre Formação Profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo entre Brasil, México e Itália, nos coloca diante do cenário de desemprego, exibindo os seguintes dados:

Só na Europa ocidental, eles são 18 milhões, o que dá uma taxa média em torno de 11,5%. Mais na faixa potencialmente explosiva, a dos jovens de até 25 anos, em 1993, a taxa anual era de 31,5%. (Eurostat, 1995). Do ponto de vista da qualificação, Rifkin observa que a economia americana tem criado novos postos de trabalho, mas, prevalentemente, nos setores de baixa remuneração e, em geral, com contratos por tempo limitado (1995:25). Na América Latina o fenômeno encontra um atenuante que é o mercado informal dos subempregados, autônomos, vendedores ambulantes que, no Brasil, por exemplo, estima-se que é da ordem de mais de 50% da população economicamente ativa.

Quanto às estatísticas referentes ao mercado de trabalho no Brasil, conforme Anuário dos Trabalhadores, versão eletrônica (2009), publicada pelo DIEESE, no sítio <http://portal.mte.gov.br/dados_estatisticos/anuario-dos-trabalhadores.htm> vê-se retratada em números absolutos a exploração do trabalho infantil, com foco na faixa-etária de 10 a 14 anos, no intervalo de 1992 a 2009. Os números apresentados revelam que em 1992, 4.317.217 crianças viviam na condição de trabalhadoras. Em 2009, encontramos nessa condição 1.428.235 crianças. Estes números, conforme observamos apresentam uma redução percentual em torno de 65%. No entanto, devemos preferencialmente atentar para a referência que os números traduzem em termos absolutos, pois estes deixam nítido reflexo das engrenagens de injustiça e exploração na realidade brasileira.

Também observamos a distribuição dos trabalhadores (pessoas ocupadas) de 10 anos ou mais, por nível de rendimento mensal, nos exercícios de 1992 e 2012, em três contextos: Trabalhadores que recebiam até 01(um) salário mínimo no geral e por gênero; Trabalhadores que recebiam de 05 (cinco) a 10 (dez) salários mínimos por gênero; Trabalhadores que recebiam de 10 (dez) a 20 (vinte) salários mínimos por gênero.

Com relação ao primeiro contexto, verificamos que dos trabalhadores com 10 anos de idade ou mais, 20.118.316, em 1992, recebiam mensalmente até 01 salário mínimo. Em 2009 viviam na mesma condição, percebendo mensalmente até 01 salário mínimo, 27. 238. 076. O índice percentual de crescimento foi de 35%.

Ao buscarmos o mesmo contexto especificando por gênero, os números absolutos que encontramos foram os seguintes: Em 1992, 10.873.579 trabalhadores do sexo masculino, recebiam mensalmente até 01 salário mínimo. Em 2009, 13.441.820 trabalhadores do sexo masculino viviam em condições salariais idênticas. Quanto às trabalhadoras, encontramos em 1992, 9.244.737 mulheres percebendo remuneração mensal de até 01 salário mínimo. Em 2009, estavam trabalhando no contexto observado, 13.796.256 mulheres. Os números cresceram de tal forma, superando o quantitativo masculino, com o índice percentual de 3%.

Quanto ao segundo contexto, observamos que em 1992, 3.342.694 trabalhadores do sexo masculino recebiam mensalmente de 05 a 10 salários mínimos. Em 2009, observamos que estes números tiveram uma queda percentual de 1,01%, passando em números absolutos a 3.306.050. A realidade do trabalho feminino, no mesmo período e condição, retrata em 1992, 1.082.658 mulheres trabalhadoras recebendo mensalmente de 05 a 10 salários mínimos. Em 2009, os números passam a 1.598.209, demonstrando um crescimento percentual com relação ao período anterior da ordem de 48%.

Ao observarmos o terceiro contexto encontramos em 1992, 1.238.730 trabalhadores do sexo masculino, percebendo mensalmente, de 10 a 20 salários mínimos. Em 2009, a quantidade de trabalhadores passou a 1.386.492, demonstrando um crescimento percentual da ordem de 1,12%. Quanto ao trabalho feminino, os números revelam que em 1992, 303.172 mulheres trabalhadoras recebiam mensalmente de 10 a 20 salários mínimos. Em 2009, o número absoluto passou a 541.160 trabalhadoras, demonstrando um índice percentual de crescimento com relação ao período anterior da ordem de 78%.

Observamos, ainda, no mesmo sítio, na base do Anuário dos Trabalhadores, versão eletrônica (2009), publicada pelo DIEESE, os contextos seguintes: Admitidos e desligados do mercado de trabalho, nas faixas etárias de 18 a 24 anos, 30 a 39 anos e 50 a 64 anos, por gênero, nos exercícios de 2000 e 2010; Trabalho escravo, observando quantidade de locais em que foram encontrados trabalhadores escravizados no período de 2005 a 2010 e quantidade de trabalhadores escravizados no mesmo período; e Taxa de analfabetismo por etnia em dois períodos 1999 e 2009.

Com relação ao contexto que traduz em números absolutos a situação referente à admissão e desligamento no mercado de trabalho, por gênero, na faixa

etária de 18 a 24 anos, observamos que em 2000 foram admitidos 2.091.407 jovens trabalhadores, do sexo masculino. No mesmo período foram admitidas 1.124.564 mulheres trabalhadoras. Em 2010, foram admitidos 4.045.115 trabalhadores e 2.469.937 trabalhadoras.

Verificamos, também, que na mesma faixa etária, por gênero e nos mesmos períodos, a situação de desligamento está retratada da seguinte forma: Em 2000 foram desligados do mercado de trabalho 1.706.334 trabalhadores (sexo masculino) e 895.716 trabalhadoras (sexo feminino). Em 2010, deu-se o desligamento de 3.326.716 jovens trabalhadores (sexo masculino) e 1.965.675 trabalhadoras (sexo feminino).

A realidade do trabalho para homens e mulheres na faixa etária de 30 a 39 anos, nos mesmos períodos – 2000 e 2010, no que diz respeito à admissão e desligamento está retratada assim: No ano de 2000, 1.759.441 trabalhadores do sexo masculino foram admitidos e no mesmo ano também foram admitidas 753.053 trabalhadoras. Foram demitidos em 2000, 1.772.599 trabalhadores e 738.576 trabalhadoras. O exercício de 2010 nos apresenta a realidade de 3.116.985 trabalhadores (sexo masculino) admitidos ao mercado e trabalho e a admissão de 1.631.007 mulheres trabalhadoras. Quanto às demissões, temos os números de 2.990.666 trabalhadores e de 1.509.924 trabalhadoras, exprimindo o contexto de desligamento do trabalho.

Outro contexto que verificamos foi o da admissão e desligamento de homens e mulheres trabalhadoras, numa faixa etária que alcança a terceira idade, de 50 a 64 anos, também em dois períodos, 2000 e 2010. Os números absolutos deste contexto exibem que no exercício de 2000 foram admitidos no mercado de trabalho 352.557 trabalhadores do sexo masculino e 89.232 mulheres trabalhadoras. Revelam também que, no mesmo período, foram desligados 420.351 trabalhadores e 116.808 trabalhadoras. O ano de 2010 não apresenta uma situação diferenciada com relação a movimentação deste grupamento no mercado de trabalho. Tanto é assim que, neste ano foram admitidos 750.896 trabalhadores do sexo masculino e 227.554 trabalhadoras. Quanto às demissões os números exprimem que 253.314 mulheres trabalhadoras foram desligadas do mercado de trabalho e 766.833 trabalhadores.

Ainda verificamos outro contexto que é foco de luta, de injustiça e exploração social: O trabalho escravo, cuja realidade reflete o conflito pela terra, pela água e pelo trabalho. Os números que apresentamos aqui estão relacionados com duas

situações bem específicas: Número de locais em que foram encontradas pessoas escravizadas, no período de 2000 a 2010; Número de pessoas envolvidas em conflitos no período de 2005 a 2010.

O primeiro desses contextos exprime dados reveladores de uma realidade que se encontra em expansão: 1988 (18 locais), 1989 (09 locais), 2000 (21 locais), 2001 (45 locais), 2002 (147 locais), 2003 (238 locais), 2004 (236 locais), 2005 (276 locais), 2006 (262 locais), 2007 (265 locais), 2008 (280 locais), 2009 (240 locais), 2010 (204 locais).

Quanto ao segundo, cujos números refletem o embate, a luta dos envolvidos mencionados acima por terra, água e trabalho, temos números que expressam o que segue: 2005 (7.707 envolvidos), 2006 (6930 envolvidos), 2007 (8653 envolvidos), 2008 (6997 envolvidos), 2009 (6231 envolvidos) e 2010 (4.163 envolvidos).

Outro contexto que verificamos na base de informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), e que reflete profundas marcas de injustiça, negação de cidadania e desigualdade social, foi o do analfabetismo. Encontramos, então, que o Brasil é um país de 190.755.799 habitantes, dos quais 13.000.000 deles são considerados analfabetos, ou seja, são pessoas com 15 anos de idade ou mais que não são capazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecem, conforme conceito difundido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e assimilado pela base estatística da PNAD.

Ao examinar o cruzamento das variáveis referentes ao nível de escolarização e desemprego nas Regiões Metropolitanas (São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador, Recife) e Distrito Federal em 2006, nos são trazidos os seguintes dados estatísticos: 12,05%, em média, da população desempregada não é alfabetizada; 17,65% não concluiu o ensino fundamental, 20,80% concluiu o ensino fundamental; 29,85% não concluiu o ensino médio; 18,60% possui ensino médio completo; 15,70% não concluiu o ensino superior e 6,30% dos desempregados possuem o ensino superior completo.

Desemprego estrutural, exploração do trabalho infantil, precarização das relações de trabalho, e um cenário de incertezas com relação às políticas que necessitam ser concretizadas, no sentido de que a Educação cumpra seu papel histórico como potencializadora do trabalho, são as grandes questões que resultam das referências estatísticas que traduzem nossa realidade.

Trata-se, portanto, de um contexto que reflete um panorama de crescimento acentuado da pressão do exército de reserva na forma de desemprego, ou mesmo de emprego precário, com novas tecnologias que exigem um envolvimento especial do trabalhador com o conteúdo do seu próprio trabalho, de tal forma que seja capaz de desenvolver e aplicar técnicas diversificadas em sua organização.

Para aqueles que estão empregados no núcleo moderno, tem-se uma tarefa enriquecida no conteúdo, porém mais exploração, na forma de ampliação da mais valia. As contradições são, portanto, muito mais acentuadas e muito mais sutis. A análise de Kuenzer (1998, p. 67) nos favorece com a exata medida das novas formas de realização do capital. Diz-nos, então:

Continua mais viva do que nunca sua velha lógica, que produz crescentemente a exclusão pela exploração do trabalho. Evidentemente, existem novas formas de exploração, que se expressam no aparente deslocamento entre o real e o virtual, de modo a produzir subjetividades, não mais a partir de bases materiais determinadas. Há que se considerar, contudo, que, atrás destas novas formas, encontramos a velha finalidade de acumulação ampliada; portanto, por trás de uma aparente nova lógica, esconde-se a velha lógica do fetiche da mercadoria, que continua não só dominante, mas hegemônica.

Os estudos de Castells (2005) acerca das estruturas sociais emergentes nos domínios da atividade e experiência humana sinalizam como tendência histórica as funções e os processos dominantes da era da informação organizados em torno de redes.

Para entendermos o que é uma sociedade organizada em torno de redes, nada melhor do que tomarmos como referência o modelo anterior, que constituía a sociedade industrial. Enquanto nessa a ação do homem sobre o meio se dava de forma direta, em espaços delimitados e em concordância temporal e física, na sociedade da informação rompem-se as barreiras espaço-temporais, tornando-se possível uma atuação à margem.

A sociedade em rede se caracteriza pela globalização das atividades econômicas decisivas e sua organização em redes, pela flexibilidade e instabilidade do trabalho, bem como por sua individualização, pela chamada cultura da virtualidade real e pela transformação das bases materiais da vida, o espaço e o tempo face à constituição de um espaço de fluxos e de um tempo atemporal.

Compreendemos que a equação mais adequada para traduzir essas mudanças ecológicas, encontra-se estruturada em seis grandes dimensões bipolares, já clássicas, que sinalizam para o antes e o agora, o conhecido e o que está para ser revelado, representada através dos seguintes: produto-sistema, matéria-energia, codificação analógico-digital, proximidade-distancialidade, espaços-redes e sincronia-assincronia. A primeira das pontas de cada par, representando o passado; a segunda, a contemporaneidade.

Ainda com vistas a desvelar o sentido de rede, considerando o papel central que desempenha na caracterização do funcionamento da sociedade desenvolvido pelo referido autor, cabe esclarecer que rede pode ser traduzida como um conjunto de nós interconectados e nó como sendo o ponto no qual uma curva se entrecorta.

Concretamente falando, os sentidos dos nós dependem dos tipos de redes concretas aos quais pertencem ou estão vinculados, a exemplo das seguintes: mercados de bolsas de valores e suas centrais de serviços auxiliares avançados na rede dos fluxos financeiros globais, conselhos nacionais de ministros e comissários europeus da rede política que governa a União Européia, ou ainda, campos de coca e de papoula, laboratórios clandestinos, pistas de aterrissagem secretas, gangues de rua e instituições financeiras para lavagem de dinheiro na rede de tráfico de drogas que invade as economias, sociedades e estados no mundo inteiro. Podem também ser os sistemas de televisão, estúdios de entretenimento, meios de computação gráfica, equipes para cobertura jornalística e equipamentos móveis, que geram, transmitem e recebem sinais na rede global da nova mídia, na era da informação.

Castells (2005, p. 566) diz-nos, ainda, que redes são:

Estruturas abertas, capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós, desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação que podem ser até mesmo os valores ou os objetivos de desempenho. (...). São instrumentos apropriados à economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada. Para o trabalho, trabalhadores e empresas voltadas à flexibilidade e adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas; para uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores públicos; e para uma organização social que vise à suplantação do espaço e a invalidação do tempo. Mas a morfologia da rede também é uma fonte de drástica reorganização das relações de poder.

Identificamos nesta construção de conexões que relacionam e apontam elos entre as novas expressões presentes no capitalismo contemporâneo e seus reflexos nas formas de trabalho e nos eixos fundamentais que organizam as culturas, uma abordagem diferenciada. Ressalta por um lado que a globalização impõe padrões comuns, pois difunde uma só matriz produtiva, que está baseada nas novas tecnologias que apagam ou estreitam as distâncias, mas, por outro lado, sinaliza que ela provoca reações locais que surgem marcadas pela ampliação dos espaços de comunicação e pelas novas práticas sociais. Aponta-nos que as transformações das bases materiais da vida deixam marcas locais não visíveis, porque virtuais, mas que constituem mudanças nas formas de ação e nas orientações básicas das culturas.

Está, portanto, a economia contemporânea organizada em torno de redes globais de capital, gerenciamento e informação, cujo acesso ao conhecimento, formação técnica e científica, possibilidade de desenvolver novas habilidades são aspectos decisivos no campo da produtividade e competitividade. Assim o processo de trabalho é cada vez mais individualizado e a mão-de-obra está desagregada no desempenho, apesar de reintegrada no resultado, por meio de uma multiplicidade de tarefas interconectadas em diferentes locais, introduzindo uma nova divisão do trabalho mais baseada nos atributos de cada trabalhador do que na organização da tarefa propriamente dita.

De fato, esta formação capitalista organizada em redes possui peculiaridades bem genuínas e reflete duas características muito próprias. Primeiramente é global e está estruturada em larga medida numa rede de fluxos financeiros. Em segundo lugar, o capital funciona globalmente como uma unidade em tempo real, sendo percebido, investido e acumulado na esfera de circulação, como capital financeiro. A partir dessas redes, o capital é investido por todo o globo e em todos os setores de atividade: Informação, negócios de mídia, produção agrícola, saúde, educação, tecnologia, transporte, gerenciamento ambiental, práticas de guerra e de paz, religião, etc... .

Quanto à mão-de-obra e as relações sociais de produção no âmbito da formação social capitalista com características peculiares quanto ao seu caráter informacional global, ressaltamos que, se na essência o capital é global, via de regra o trabalho é mesmo local. Diz-nos Castells (2005, p. 571):

O informacionalismo, em sua realidade histórica, leva à concentração e globalização do capital exatamente pelo poder descentralizador das

redes. A mão-de-obra está desagregada em seu desempenho, fragmentada em sua organização, diversificada em sua existência, dividida em sua ação coletiva. As redes convertem para uma meta-rede de capital que integra os interesses capitalistas em âmbito global e por setores e esferas de atividades: não sem conflito, mas sob a mesma lógica abrangente. Os trabalhadores perdem sua identidade coletiva, tornam-se cada vez mais individualizados quanto às suas capacidades, condições de trabalho, interesses e projetos. Distinguir quem são os proprietários, os produtores, os administradores e os empregados, está cada vez mais difícil em um sistema produtivo de geometria variável, trabalho em equipe, atuação em redes, terceirização e subcontratação.

Parece contraditório, mas compreendemos com este autor que identidade, conhecimento, criatividade e consciência ética constituem atributos fundamentais para homens e mulheres que necessitam pensar localmente e agir globalmente e não o contrário. É fato que o verdadeiro poder é global. Mas não se pode unicamente pensar em termos globais porque as questões se tornariam extremamente abstratas e desfocadas das demandas imediatas e urgentes (que a nosso ver, afirmam a centralidade do trabalho concreto e do fazer cultura).

Isto se dá em virtude da construção de identidades se desenvolverem em contextos marcados por relações de poder. Neste sentido, precisamos distinguir as diferentes origens que estão na base do processo de sua criação, a exemplo do que apresentamos a seguir:

- Identidade legitimadora, cuja origem está ligada às instituições dominantes.
- Identidade de resistência, gerada por homens e mulheres, grupos sociais que estão em posições desvalorizadas ou discriminadas. São trincheiras de resistência.
- Identidade de projeto, produzida por atores sociais que partem dos materiais culturais a que têm acesso, para definir ou redefinir sua posição na sociedade.

Ainda tratando sobre identidade e mais especificamente sobre a importância da identidade cultural no mundo contemporâneo, Hall (2003), destaca que em meio à penetração e influência de tantas forças externas reconhecida como globalização, o sujeito sob pena de entrar em crise, necessita construir e fortalecer sua identidade nacional, manter os seus vínculos e suas referências, o sentido de pertencimento com os lugares que traduzem sua história. Assim, entendemos que as abordagens dos autores apresentados são complementares. Ocorre, no entanto, que a abordagem apresentada por Hall (2003) vai mais além. Concebe um caráter de descentração, deslocamento presente nas identidades na modernidade tardia. São identidades fragmentadas, que mudam de posição de acordo com a forma com que

o sujeito é interpelado ou representado. A identificação torna-se politizada, e é a partir dela que se constroem as posições de apoio ou rejeição.

3.3 A EDUCAÇÃO COMO POTENCIALIZADORA DE TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE

A partir da década de 80, temos sido desafiados a consolidar processos de educação que potencializem o homem para este novo mundo do trabalho que, por suas especificidades, nos coloca diante de tantas incertezas.

As fortes e intensas contradições presentes nesse novo milênio impõem largas responsabilidades, especialmente ao campo educacional, “uma vez que é o campo da produção e reprodução do conhecimento, da formação e da difusão de cultura, atravessado pela questão do poder, que insere os âmbitos econômicos, políticos e ideológicos” (MOTTA, 2006, p. 19).

A expansão sem precedentes de inovações nas áreas de telecomunicações, biotecnologia, informática, robótica revolucionou completamente as matrizes produtivas básicas, ampliando as possibilidades de produção de bens e serviços (MOTTA, 2006).

Por outro lado, a realidade, a ciência, as estatísticas, o cotidiano da vida nos mostram o aumento das desigualdades e da pobreza entre países e regiões, taxas elevadas de desemprego e a precarização do trabalho com lamentáveis e substantivas perdas dos direitos sociais conquistados. Um planeta que em plena contemporaneidade, ainda convive com enormes taxas de analfabetismo e que apesar do intenso avanço tecnológico e da efetiva capacidade de produção em todos os setores da economia, ainda não conseguiu trilhar caminhos decisivos para resolver problemas como a fome, a distribuição de renda e de oportunidades (educação, saúde, habitação, trabalho etc...) que são tão desiguais e que aparentemente demandariam equações muito simples.

O enfrentamento aos desafios que estão postos requer compreensão das contradições desse mundo globalizado e de seus reflexos na realidade brasileira e a busca de fundamentos para ações efetivas de superação.

Nesse passo, acreditamos que o pensamento de Antônio Gramsci que, no dizer de Manacorda (1989), aprofunda a dimensão pedagógica do Marxismo, ao abordar o trabalho como princípio educativo nos favorece com algumas referências

importantes sobre o que a escola necessita assegurar em acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos aos cidadãos no ensino fundamental e também no ensino médio, para potencializá-los em saberes e compreensão de mundo de tal forma que possam participar ativamente da vida em sociedade.

O acervo mínimo de conhecimentos por ele proposto supera o aspecto meramente utilitário da educação escolar, favorecendo aos cidadãos com a apropriação de saberes que constituem patrimônio da humanidade e que, por princípio, todos nós temos o direito.

Sinaliza para a importância imprescindível dos seguintes conhecimentos: Linguagem escrita e Matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as Ciências Naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza nos possibilitam entender como o homem realiza cultura e o lugar do trabalho em nossas vidas; e as Ciências sociais, que constitui o estudo da História e da Geografia. Esta é a sua proposta de currículo para a escola elementar.

De acordo com Saviani (2007), a escola elementar não precisaria fazer referências diretas ao processo de trabalho por constituir-se em um instrumento por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam de conhecimentos basilares, bem instrumentais para sua inserção no meio social: aprender a ler, escrever e contar e a dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais.

Quanto ao ensino médio, este sim, necessita tratar de forma explícita a questão da relação da educação com o trabalho ou ainda a relação entre o conhecimento com a atividade prática. É vital que se evidencie como a ciência, potência espiritual se converte em potência material.

Daí a importância de que no ensino médio se concretizem as oficinas nas quais os alunos possam manipular os processos básicos de produção, mas isto não significa que se deva reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O desafio que aqui se coloca é o de que os alunos vivenciem e dominem os fundamentos das técnicas diversificadas que são utilizadas na produção. O objetivo maior não consiste na formação de especialistas, mas sim de politécnicos.

Neste contexto, politecnia significa a especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna e contemporânea, o que desafia a educação de nível médio a voltar-se para as modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Hoje em dia convivemos com a oferta de cursos, de itinerários de formação já organizados como habilitação técnica, sem uma preocupação maior em assegurar um processo de educação integral do trabalhador. Gramsci, no entanto, almejava que a preparação para o trabalho, não se consolidasse apenas tecnicamente e sim através da aquisição de hábitos adequados para lidar ou lutar no mundo do trabalho, priorizando o desenvolvimento das capacidades intelectuais, uma vez que este é também um esforço muscular e nervoso (NOSELLA, 2004, p. 128).

As políticas educacionais, nos diferentes contextos históricos e de funcionamento das sociedades concretizam a separação entre a formação intelectual e profissional e dessa forma alargam e aprofundam as diferenças e desigualdades sociais. Compreendemos que o fio condutor destas contradições encontra seus motivos na relação entre o modo de pensar o mundo e o modo sentir e de agir no mundo como produto do processo histórico.

Segundo Motta (2006, p. 27) “as lutas pelos espaços decisórios, os embates entre as diferentes concepções de sociedade e de educação, as correlações de forças são, em si, processos pedagógicos que podem levar à superação de um senso comum pedagógico e à construção de uma nova cultura”. Compartilhamos desse entendimento, como também acreditamos que é a dinâmica da correlação de forças que pode levar à elaboração coletiva de um projeto de sociedade com perspectivas de justiça e humanidade.

4 METÁFORAS E CRIAÇÃO DE PALAVRAS EM ANÁLISE: CONCEPÇÕES DE TRABALHO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA “DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO”

A proposta de estudar no livro didático a categoria trabalho, a partir dos efeitos de sentido produzidos pelo uso da metáfora enquanto escolha lingüística contextualizada histórica e culturalmente, revela que se trata de uma estratégia de ideologia que por trás de uma aparente neutralidade, reproduz e dissimula as relações sociais e de poder vigentes.

Encobertas sob a aparência de critérios puramente sociais, é possível afirmar que as metáforas são na verdade uma “cortina de fumaça” que procura ocultar o poder reprodutor das relações de ensino na formação social capitalista.

Concebemos que nas sociedades organizadas sob a base do modo de produção capitalista, as escolas desempenham primordialmente, embora não exclusivamente, a função de reproduzir a ideologia dominante. Nessas sociedades, o livro didático é introduzido nas escolas com a função primeira de veicular essa ideologia.

Assim, caracterizar as metáforas, verificando que fatores (cultural, político e histórico etc...) determinaram sua escolha e suas implicações culturais e ideológicas, nos possibilitaram desvelar os sentidos, concepções, intencionalidades e, portanto, visão de mundo que estas propagam.

Pedrosa (2010) afiança com base em Dell’Isola (1998) ser a metáfora um fenômeno discursivo que emerge em um contexto referencial, motivo pelo qual pode carregar em si marcas culturais. Ao conceber uma metáfora, seu criador, subverte as regras da língua/do discurso, para construir novas formas de discurso e outras representações da realidade. O mesmo processo se dá com o “desconstrutor” da metáfora.

Outro fenômeno discursivo que integrou nosso campo de análise foi o tópico criação de palavras, que nos possibilitou examinar as lexicalizações alternativas e sua significação política, cultural e ideológica. Resende e Ramalho (2004) com base em Fairclough (2001) nos dizem que os significados das palavras ou a lexicalização destes significados não surgem de leituras individuais, mas são concebidas e representadas por indivíduos inseridos histórico-socialmente.

Outro aspecto que destacamos, consiste em que as palavras são criadas através de processos diversos, como: justaposição, aglutinação, importação de vocábulos existentes em outra língua, ou ainda, através de um novo sentido que é dado para uma palavra já existente. Cabe, no entanto, considerar que a criação de palavra não se dá ao acaso, ou seja, este é um ato impulsionado por motivos políticos e ideológicos, conforme veremos ao apresentar e desvelar os neologismos contidos no livro didático analisado.

A vida dos neologismos, segundo Azeredo (2012), é governada por princípios fundamentais que são válidos para todos os léxicos. Isto significa dizer, por exemplo, que as palavras só se mantêm em uso, quando são necessárias para designar uma idéia, um objeto, um conceito circulante na comunidade que a emprega. A debilitação ou esgotamento dessa serventia é que leva à raridade de uso ou mesmo à obsolescência da palavra.

Fairclough (2001, p. 275) afirma que “não há um procedimento fixo para se fazer análise de discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões do discurso”.

Tal assertiva nos possibilita entender que à luz da ACD, podemos analisar as metáforas e a criação de palavras de acordo com o propósito da pesquisa. Nossa proposta consiste em elucidar as concepções de trabalho contidas no livro didático, desvelando as naturalizações provenientes das práticas ideológicas, ou seja, examinando em detalhe as maneiras como o acesso ao discurso está sendo regulado por aqueles que estão no poder.

Entendemos, portanto, que tornando claros os sentidos do discurso aos participantes, estes terão condições de compreender e desafiar seus efeitos no que concerne a aspectos como: as relações desiguais de poder em termos políticos, econômicos e socioculturais, a discriminação e a exploração, demonstrando como os temas relacionados à categoria trabalho são abordados e se estes propagam concepções que confirmam e legitimam relações desiguais de poder.

Iniciamos nossa análise em meio aos antecedentes da primeira guerra mundial (1914-1918) que assinalou o declínio da Europa como centro do poder político e econômico no planeta e a ascensão dos Estados Unidos. Neste contexto, enfocamos a doutrinação ufanista, desencadeada pelo estado, que toma a nação como “objeto de culto”, naturalizando um sentido de identidade, de afinidade

partilhada, favorecendo-se até mesmo da etimologia da palavra, que nos remete ao espaço geográfico de nascimento, o lugar que por direito se deve bem viver, segundo Perissé (2010), com o objetivo de persuadir o povo, o trabalhador, o camponês, a tomar como necessidade sua o desejo expansionista dos governantes, do estado e por que não dizer, do capital.

4.1 OS ANTECEDENTES DA GUERRA: AS DOUTRINAS UFANISTAS E A GUERRA

No final do século XIX, esse passado revolucionário fora descartado. Nesse momento, as pessoas se identificavam em termos emocionais com sua nação [...]. **A nação era o novo “objeto de culto”** patriótico dos estados, elemento de união entre os cidadãos e o estado; a propaganda nacionalista se fez a partir da escola, onde as crianças aprendiam a ser bons súditos e bons cidadãos. (BRAICK & MOTA, 2006, p.50).

4.1.1 A nação era o novo "objeto de culto"

A realidade da guerra denuncia a voracidade da burguesia imperialista da Europa e dos Estados Unidos, com os dois lados partindo do mesmo objetivo: dominar territórios e mercados cada vez maiores. Foi por isso, por lucro, poder e expansão, que os países imperialistas se lançaram na corrida para conseguir colônias na Ásia, na África e para controlar regiões no mundo todo. Ocorre que o tamanho do planeta é limitado, motivo pelo qual se deu o impasse e a guerra. Não havendo outros países a conquistar, os imperialistas demarcaram posição de confronto, na qual ambos decidiram expandir seus territórios conquistando terras do adversário. Aranha (2006, p. 241) ao analisar a história do século XIX, registra, então, que a colonização da África e da Ásia decorreu da política imperialista do capitalismo. Diz-nos:

No continente europeu, no início do século XX, a livre concorrência foi substituída pelo capitalismo de monopólios, acentuando a concentração de renda e as conseqüentes disparidades sociais. Os choques entre as potências imperialistas culminaram no conflito armado da primeira grande guerra.

Entretanto, cabe ressaltar, que os motivos e interesses que constituíram o projeto imperialista eram opacos ao cidadão civil, ao trabalhador, ao camponês, ao

operário, que foram envolvidos e manipulados pelo discurso ao qual tiveram acesso, o qual propagava a necessidade de que se alistassem para defender sua nação. Trata-se, portanto, do discurso que oculta os interesses de classe sob o véu do nacionalismo, do patriotismo, fazendo o cidadão civil, trabalhador acreditar que a causa do estado, do capital é genuinamente a sua. Contextos como esses, revelam a dimensão que a linguagem assume conforme o uso que é feito dela por agentes que detém o poder (WODAK, 2004).

Este é um dos contextos que demarca como fundamental para uma postura consciente, capaz de desafiar as contradições da exploração capitalista, clareza quanto à identidade. Identidade que exige um saber de si próprio, do seu local, sua história, e daqueles que concretamente defendem projetos identificados aos seus (CATELLS, 2005)

No entanto, esse nível de consciência pressupõe, segundo Dias (1996), compreensão quanto à importância de se efetivar a prática da cisão, da separação de interesses, para o fortalecimento de determinada visão de mundo. Trata-se de uma concepção de identidade e hegemonia que está fundamentada nos estudos de Gramsci, o qual ampliou essa linha de reflexão e pesquisa, destacando a diversidade do mundo camponês e da classe operária, sua riqueza cultural, as manifestações do espírito popular criativo, com enfoque na necessidade da aliança operário-camponesa para a unificação das classes exploradas e oprimidas pelo capitalismo.

Destacamos, então, que a catástrofe da primeira guerra mundial, expressa em milhões de mortos em combate e terras devastadas por componentes químicos das munições, coloca a mostra um desastre capitalista de proporções globais. No entanto, análises superficiais, que enfoquem este contexto da primeira guerra mundial, do ponto de vista de países e nacionalidades, são muito úteis para apagar da história que as guerras ditadas pelo capital são geradas e controladas pelo estado, pelo imperialismo e, portanto, para atender aos seus interesses, mas que são lutadas pelos trabalhadores. A análise em termos de nacionalidade, patriotismo, que expõe a nação como “objeto de culto”, na verdade dissimula o componente da exploração social e do fato de que são os explorados que se convertem em soldados e que se postam ao combate.

Os fragmentos do texto/discurso não chegam a explicitar uma concepção de trabalho, mas deixam à mostra a exploração social praticada pelo estado, a

manipulação da classe que vive do trabalho pelas engrenagens capitalistas, para atender aos seus interesses, propagando um sentido de nação, que não inclui os interesses dos trabalhadores, uma vez que o estado é concebido como organismo próprio de um grupo e, portanto destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima do próprio grupo. Ocorre que a perspectiva de desenvolvimento e o projeto de expansão são concebidos e apresentados como força motriz de uma expansão universal. Neste sentido, os estudos de Dias (1996, p. 15) são esclarecedores e destacam que,

Na análise da correlação de forças em uma formação social capitalista, se demonstra a existência de uma especificidade que é vital compreender: a do ocultamento da dominação política determinando negativamente a tomada de consciência dessa dominação pelas classes subalternas. Isto é, a construção da sua identidade, dos seus projetos. Podemos dizer que no campo de forças do estado burguês todo o jogo aparece como se dando entre indivíduos genéricos, abstratos, sem historicidade. Esta é a forma, a aparência necessária do processo.

No entanto, ressaltamos que o texto/discurso, do volume analisado, ainda que, expondo as engrenagens do capital, não evidencia a relação que existe entre a exploração, a precarização do trabalho e desvalorização do trabalhador, com o funcionamento da sociedade capitalista, pois não mostra que esses atributos constituem a sua essência.

Apreendemos que o discurso transformador é construído na articulação e na luta com outros discursos. “É, no início fragmento, para mais tarde transformar-se em corpo diferenciado. Como fragmento, esse discurso vai destacar elementos de outros discursos, trabalhá-los com outro método [...]. Pode, então, pouco a pouco, ir combatendo fragmentos do discurso dominante” (DIAS, 1996, p. 19).

Prosseguindo em nossa análise, cujo objetivo consiste em elucidar as concepções de trabalho contidas no volume analisado, através do estudo dos tópicos, metáfora e criação de palavras, destacamos, a seguir, um fragmento do texto/discurso que reflete a realidade do Brasil da primeira república, cujo ambiente econômico demarcava o desenvolvimento das indústrias de bens de consumo, estimulado pela política de substituição das exportações e a crescente urbanização. Em meio a esta realidade, o fragmento textual nos traz a metáfora “massa”, que identificamos como uma forma simbólica carregada de sentidos: ideológico, político e cultural. Observamos que quando desvelada, esta evidencia as engrenagens de funcionamento da sociedade capitalista, as relações sociais produzidas no contexto

do trabalho, ressaltando ao mesmo tempo, a importância de aprofundarmos nossa compreensão sobre a temática identidade, como um dos atributos essenciais à resistência e superação de contextos que demarcam e legitimam práticas de discriminação e exploração social.

4.2 O BRASIL DA PRIMEIRA REPÚBLICA

O progresso que atingiu os principais centros urbanos não chegou a ultrapassar as porteiras dos latifúndios, que contavam com uma “**massa**” de camponeses empobrecidos e explorados pelos grandes proprietários. E nas fábricas das cidades, um amontoado de operários desprotegidos pela falta de uma legislação trabalhista era obrigado a trabalhar de 10 a 12 horas por dia em troca de salários miseráveis. [...]. Tudo isso fez com que o período compreendido entre 1889 e 1930 assistisse a uma série de revoltas no campo e nas cidades. (BRAICK & MOTA, 2006, p.13-14).

4.2.1 Massa

Freqüentemente, esta metáfora é associada ao peso dos objetos, mas neste domínio e por meio dela, camponeses e operários são comparados a coisas que perderam ou que não têm uma forma e que por isso podem ser moldados e movidos conforme interesses que não são seus, mas sim, dos proprietários dos meios de produção, do Estado, do capital.

Sendo assim, a metáfora em meio ao fragmento do texto/discurso nos remete à exata compreensão do sentido do trabalho e do trabalhador na sociedade capitalista, onde ambos estão submetidos ao capital.

Frigotto (2004) declara que este modelo de sociedade apresenta homens e mulheres decaídos a uma condição de mercadoria, tornando-os assim, seres estranhos. Ressalta que neste contexto, o trabalho se converte em meio de subsistência, em trabalho assalariado, alienado, fetichizado, perdendo sua centralidade e sentido de humanização. Destaca, então, que na sociedade do capital a utilização da força de trabalho do operário é o próprio trabalho do capitalista. Antunes (2004) nos diz que ao comprar a força de trabalho, o dono dos meios de produção se apropria das forças naturais pertencentes à corporalidade do trabalhador: a força de seus braços, pernas, a destreza de suas mãos, sua inteligência, enfim.

Neste passo, conforme apresentamos na seção 3 ao discorrermos sobre como se desenvolve o processo de trabalho na sociedade capitalista, vimos que o dono do meio de produção, empresário, fazendeiro, afirma seu direito como comprador, na medida em que consegue prolongar o mais possível a jornada de trabalho e a transformar onde for possível uma jornada de trabalho em duas. As contradições presentes neste contexto denotam os mais concretos sentidos de exploração da classe que vive do trabalho e são, portanto, focos de luta.

Marx (1983) enfatiza esse embate, esclarecendo que a natureza específica da mercadoria que foi vendida, implica determinado limite do seu consumo por parte do comprador, e que o trabalhador afirma seu direito como vendedor, quando quer limitar a jornada de trabalho a determinada grandeza normal. Ocorre aqui, portanto, uma antinomia, direito contra direito, com o trabalhador e o patrão apoiados na lei do intercâmbio de mercadorias.

É, portanto, essa realidade que nos instiga a tornarmos bem evidentes os contextos político, social e cultural que estão imbricados à metáfora “massa”, traduzindo-a como coisa ou objeto que perdeu sua forma. Este sentido nos alerta para o que tantas vezes a realidade registra quanto à participação de operários e camponeses atuando em movimentos ou, ainda, consolidando pactos com o Estado, o capital, sem a necessária clareza quanto ao projeto que está em desenvolvimento, quanto aos seus interesses e perspectivas de lucro, que na sua inteireza, em nada se coadunam ou respondem às suas necessidades.

O discurso propagado pelo estado/capital é o do patriotismo, do nacionalismo (uma só nação, um só povo, e na copa do mundo, a taça é nossa!). São discursos e slogans que disseminam uma promessa de igualdade, de determinado sentido de pertencimento, que encontram na classe operária solo fértil para recebê-los, uma vez que a própria natureza dessa classe, constituída a partir dos veios de dinâmicas redes de cooperação no trabalho, criou neste mundo “um corpo de sentimentos, de instintos, de pensamentos, de costumes, de hábitos e afetos que se resumem na expressão solidariedade de classe” (DEMO, 2006, p. 6).

O trabalho demarca de tal forma essa posição, que de acordo com os estudos de Dias (1996, p.10) vimos que "na fábrica, todo operário se vê levado a conceber a si mesmo, como inseparável de seus companheiros de trabalho." Magalhães (2004, p. 115) nos diz que “[...] as práticas sociais incluem ações, sujeitos e relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, forma de consciência e valores”. Essas

assertivas demarcam que a práxis dessa relação por parte de operários e camponeses, sem um sentido de hegemonia (visão de mundo diferenciada da que propaga o estado, e projeto de sociedade) favorece a movimentação impulsionada pelo estado capitalista.

No entanto, também entendemos que essa relação que ingenuamente coloca a mostra o consentimento para a dominação burguesa, constitui o elemento provocador de uma posição estratégica para o processo de emancipação das massas. Secco (1996), em seu artigo sobre a crise e estratégia em Gramsci, considera vital que camponeses e operários freqüentem a escola para inteirarem-se dos códigos dominantes, a começar pela alfabetização. Defende que a escola seja unitária, universal e que tenha o trabalho como princípio educativo, ou seja, que aborde o conhecimento historicamente produzido como resultado do trabalho, que trate da apropriação do conhecimento como trabalho, que aborde criticamente as relações de trabalho em que os seres humanos estão inseridos, que considere o processo educativo como trabalho para todos os que estão nele envolvidos, que aborde e compreenda a geração das riquezas como resultado do trabalho, e que conduza à consciência de que o trabalho na organização do mundo é o elemento essencial e, ainda, da sua centralidade na produção da vida humana.

Somente a construção de uma visão de mundo fundada no conhecimento científico, possibilitará aos trabalhadores posicionarem-se como sujeitos de direito e se libertarem do senso comum. É neste contexto que Motta (2006, p.26) argumenta que a visão de mundo desprovida de ciência constitui o “resumo ideológico que consagra conceitos desagregados e episódicos, vindos de fora e impregnados de equívocos decorrentes da religião e do folclore, que estão impregnados de tradições que por vezes já perderam o significado”.

O fragmento do texto/discurso analisado demarca o sentido de trabalho como trabalho abstrato, submetido ao capital e por isso instrumento de dureza, tortura e exploração da classe trabalhadora. Exprime as relações sociais do trabalho fundadas na desigualdade, a forma com que o capitalista concretamente realiza a “mais valia” e a movimentação dos trabalhadores na defesa dos seus interesses, ainda assim, o texto/discurso não explicita uma concepção de trabalho, assim como não relaciona os contextos de contradição da categoria trabalho com o funcionamento da sociedade capitalista e por isso não favorece ao alcance da compreensão e à crítica a este modelo societal.

Mas, prosseguindo em nosso estudo, também, encontramos no livro analisado, ainda na primeira fase do regime republicano no Brasil (1889-1930), um período marcado por tendências bem distintas que expressam situações de mudanças e de permanências, o “voto de cabresto”, que constitui a metáfora que passaremos a analisar.

A realidade desse período nos traz um ambiente político e institucional que revela a hegemonia da oligarquia agrária sustentada pela riqueza da atividade cafeeira, lutando para garantir o controle total do poder, manipulando as eleições, o Congresso e a Política Nacional.

Neste ambiente, repleto de contradições socioideológicas, desvelamos os contextos que traduzem as relações sociais constituídas no trabalho, por entendermos que estes nos ajudam a elucidar as concepções de trabalho presentes no texto/discurso analisado e suas intencionalidades.

4.3 O BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA – A AGONIA DO IMPÉRIO

[...] Com o objetivo de manter o poder nas mãos das elites agrárias, como acontecia no período da monarquia foi implementado um rígido controle sobre o voto do eleitorado, principalmente o rural. Era o chamado "**voto de cabresto**". Durante a primeira república, o voto era aberto. Além de os chefes políticos locais controlarem a votação, ao término das eleições os votos eram apurados pelos membros das câmaras municipais e estaduais, que registravam o resultado em atas e queimavam as cédulas. Esse sistema permitia a alteração dos resultados das votações, de acordo com a conveniência dos poderosos de cada localidade. As fraudes eleitorais era um dos mecanismos que garantia a perpetuação das oligarquias rurais no poder (BRAICK & MOTA, p.10).

4.3.1 Voto de cabresto

Essa metáfora, voto de cabresto, nos remete à idéia de algo que controla, subjuga, reprimindo, contendo ou prendendo e neste contexto traduz a estratégia política, desenvolvida por grandes fazendeiros, que foram nomeados como coronéis pela guarda nacional, nos idos de 1832, ainda no período regencial, com a missão de manter a ordem nas suas cidades e regiões, reprimindo as revoltas sociais.

Para sustentar o poder político, os coronéis cultivavam a prática da troca de favores, mantendo sob sua proteção seus apaniguados em troca de obediência total e nos períodos de eleição comprovavam o seu poder pelo tamanho do seu "curral eleitoral" (DINES, 2000).

Para aumentá-lo cada vez mais, os coronéis colocavam em prática um mundo de estratégias cujo viés se estendia da prática da violência ao jogo da conquista, sutileza e sedução. Valia tudo; da ameaça do jagunço e vigilância do voto na hora da votação, até a distribuição de presentes para os eleitores: enxadas, sapatos, doces, emprego na prefeitura, reforma da capela e festa da cidade. Além disso, havia ligações bem pessoais, pois o coronel era padrinho de centenas de crianças. O "voto de cabresto" estava, portanto, imbricado a relações que compreendiam desde laços que uniam "compadre com compadre" até interesses outros que eram fortalecidos por meio de uma larga troca de favores (SCHMIDT, 2005).

Dessa forma, aqueles que dependiam do coronel, os caipiras, trabalhadores rurais, votavam nos candidatos apoiados por ele. E não havia como fugir ao compromisso, pois o voto era aberto. O sistema de votação era o da eleição "a bico de pena", onde o que importava e contava eram aqueles eleitores que estivessem na lista de votantes feita pelos presidentes das câmaras e pelos mesários. As cédulas de votação eram todas queimadas.

Manter o poder político exigiu da parte das oligarquias agrárias a realização de articulações que lhes garantissem o controle sobre os poderes executivo e legislativo. O desdobramento dessas articulações levou a oligarquia cafeeira paulista a constituir uma aliança com a oligarquia mineira, grande produtora de leite, de tal forma que ambas mantinham a arena pública sob o seu domínio. Era a política do "café-com-leite", que simbolizou a alternância de paulistas e mineiros na presidência do país, durante toda a Primeira República.

Quanto aos demais dirigentes (governadores) dos estados de menor expressão, estes permaneciam contidos, não fazendo qualquer oposição em troca de um tanto de privilégios e favores do seu interesse, desde que elegeassem para o Congresso Nacional deputados e senadores fiéis ao governo federal, que aprovassem sua política financeira e de acordos com o capital internacional, ou seja, políticas que fortalecessem os projetos agrários.

Referindo-se a este contexto, Leal (1976) esclarece que o coronelismo implicou um compromisso entre o poder público, progressivamente fortalecido; e o poder privado, cada vez mais decadente, dos chefes locais, principalmente donos de terras. Neste contexto, a propriedade da terra constitui, portanto, o fundamento em que se baseia o coronelismo. Proprietário de terras e dono de votos, eis a essência do coronel e do “voto de cabresto”.

Era a época do colonato, da parceria, do arrendamento, na qual o trabalhador de grandes propriedades rurais, embora vivendo em condições bem precárias (sem acesso a água encanada, luz elétrica, posto de saúde e outros) doava o seu voto e de seus familiares ao patrão-coronel em razão de um sentimento chamado fidelidade (FARIAS, 2000).

Um tempo e espaço histórico no qual predominavam relações sociais e de produção, que de acordo com Leal (1976), eram baseadas na dominação e na dependência pessoal. A relação pessoal de dominação e dependência, presentes em estruturas assim caracterizadas, implica na apropriação do sobretrabalho sob a forma extra-econômica de uma contraprestação pessoal do trabalhador.

A realidade desse período retrata o Brasil predominantemente rural, onde cerca de 70% da população economicamente ativa, considerando brasileiros e imigrantes estava empregada no campo, vivendo em meio à miséria e sofrimento, penalizada pelas desigualdades sociais e todo um contexto de exploração, marcado pelo sentido de viver o trabalho na condição de tortura, sem usufruir daquilo que produziam e, portanto, não havendo como perceberem-se como sujeitos de direito.

Farias (2000) em sua abordagem sobre clientelismo e democracia capitalista, argumenta com base em sua pesquisa sobre as práticas político-eleitorais realizadas em uma sub-região do Piauí, na década de 90, que face à desagregação do coronelismo (realidade marcada pelo “voto de cabresto” e confusão entre as esferas pública e privada), impõe-se a sua substituição pelo clientelismo (realidade marcada pelo “voto de barganha” e pela distinção normativa entre o público e o privado).

Com base no referido estudo, assevera que somente com o avanço das estruturas do capital, quando se estabelece uma relação formal de trabalho entre o fazendeiro e o trabalhador rural, com o segundo rompendo com os laços de parceria e de colonato, constituindo-se, a partir desse momento como um trabalhador livre, e sujeito de direito, é que se introduziu no ambiente social e político o voto clientelista,

utilizado pelo trabalhador rural como estratégia de luta, de barganha e até mesmo de adicional ao salário.

Explica, ainda, que não se encontra na pobreza do trabalhador a causa da reprodução do clientelismo, em realidades antes demarcadas pelo “voto de cabresto”. Argumenta que o trabalhador da grande propriedade rural embora vivendo em condições miseráveis, sem acesso à água encanada, luz elétrica, posto médico e outros – não fez do seu voto um bem de troca. Ao contrário, pois em razão de sua fidelidade ao fazendeiro, patrão-coronel, ele simplesmente doava o voto. É o chamado “cabresto”.

Cabe esclarecer que apesar da constituição de 1891 não permitir o voto de analfabetos, menores de 21 anos, mulheres, monges regulares, praças das forças armadas e mendigos, de acordo com Cotrim (2007), se inteiramente consideradas as determinações legais, os trabalhadores rurais, em sua maioria, analfabetos não poderia votar, o que impediria os coronéis de se servirem desses votos para sua manutenção no poder. É neste contexto, que os cabos eleitorais contratados pelos coronéis atuam, colocando os trabalhadores para treinarem a escrita do próprio nome e na medida em que estes conseguiam esse feito, recebiam o título eleitoral e votavam.

Os próximos passos desse processo de eleição fraudulento era o voto aberto, declarado verbalmente e a manipulação das informações eleitorais no livro de votantes, que era preenchido por pessoa de confiança do coronel. Cotrim (2007, p.460) afirma ainda que “[...] documentos eram falsificados para que menores e analfabetos pudessem votar, pessoas falecidas eram inscritas como eleitoras, urnas eram violadas e votos eram adulterados [...]”. Foi, portanto, em meio a todas essas trapaças, que se forjou esse sistema injusto e violento que ficou conhecido como coronelismo.

Vale destacar que apesar da época áurea do coronelismo ter se dado na Primeira República, ele persiste até hoje nas regiões menos desenvolvidas do Brasil e "parece evidente que a decomposição do 'coronelismo' só será completa quando se tiver operado uma alteração fundamental em nossa estrutura agrária". (LEAL, 1976, p.257).

Em que pese o fato do livro didático apresentar parte do seu discurso fundamentado em obras de autores histórico-crítico como, Hobsbawn, Leal, Singer, Maranhão, Dias, Dines, Miranda, dentre outros, ressaltando as injustiças sociais, a

organização da sociedade em classes, a usurpação de direitos dos trabalhadores rurais por parte dos fazendeiros/oligarquia agrária, a precariedade e a tortura das condições de trabalho, fato é que em nenhum momento esses aspectos são associados às engrenagens de exploração e de injustiça que se encontram na essência do sistema capitalista, levando-nos a concluir que o texto/discurso do livro didático analisado, apresenta os contextos de injustiça social, tortura, usurpação de direitos, dominação e alienação do trabalhador, que estão imbricados e envolvidos na metáfora “voto de cabresto”, como algo decorrente da ordem regular das coisas.

Ainda, neste período da República Velha, encontramos no texto discurso do volume analisado, uma forma simbólica que representa e traduz a organização da sociedade. Referimo-nos à metáfora “pirâmide” que passaremos a analisar, desvelando os contextos, sociocultural, ideológico e político que estão a ela imbricados.

4.4 A QUEDA DA MONARQUIA

[...] a modernização do sistema produtivo, nas últimas décadas do império, e a crescente urbanização fizeram surgir novos atores sociais, como cafeicultores de mentalidade empresarial e setores médios urbanos, que encontravam poucas oportunidades de ascensão na rígida “**pirâmide**” da sociedade imperial. A influência das idéias européias podia ser percebida na mudança de mentalidade e nos costumes, principalmente nos meio urbanos do sudeste (BRAICK & MOTA, 2006, p.11).

4.4.1 Pirâmide

A metáfora que estamos analisando nos traz uma maneira particular de identificar e retratar a hierarquização social, e ao fazê-lo naturaliza e obscurece a desigualdade e seus efeitos em sofrimentos, doenças, violência, usurpação de direitos, insegurança e tantas outras mazelas de dor, que mostram o preço que é pago para a sustentação de um sistema, apoiado na estrutura autoritária fundada na prática da exploração-lucro (BOURDIEU, 1998).

O fragmento do texto/discurso nos reporta ao Brasil da Primeira República ou da República Velha (1889-1930), quando surgiram as primeiras fábricas brasileiras, que de acordo com o livro didático analisado, se estruturaram de forma quase

espontânea, uma vez que os políticos estavam ligados aos grandes fazendeiros e crentes de que o Brasil deveria ser um país agrário.

As fábricas voltadas para um mercado interno mais abrangente surgiram por volta de 1885. Algumas se instalaram no Rio Grande do Sul e em Minas, sendo que as de maior expressão foram as do Rio de Janeiro e São Paulo. É claro que, o seu surgimento e, portanto, o início da industrialização só foi possível dado à disponibilidade de capital (advindo dos lucros obtidos com a exportação do café, especialmente), a existência de mão-de-obra abundante e barata e a oportunidade da obtenção de altos lucros. A realidade da exploração do trabalhador na cidade (nas fábricas) e no campo (grandes latifúndios) é retratada no volume analisado, cujo texto discorre que nas fábricas se encontravam um amontoado de operários sem qualquer proteção da legislação trabalhista, sendo obrigados a trabalhar de 10 a 12 horas por dia.

Segundo Schmidt (2005) este foi um período de intensa migração. Declara que durante a república velha chegaram ao Brasil quase quatro milhões de imigrantes estrangeiros, vindos da Europa e do oriente. Isto sem falar do intenso fluxo de migração interna, com parte da população deixando a área rural na busca de emprego e melhores condições de vida nas cidades. Isto graças ao estímulo à migração que foi promovido pelo governo brasileiro, decretando que todos os imigrantes estrangeiros que nada declarassem, depois de seis meses no país, receberiam a nacionalidade de cidadãos brasileiros. Gestava-se assim, o contexto ideal para o início da industrialização e a exploração da mão-de-obra operária.

Manacorda (1989) ao explicar sobre como se processa o desenvolvimento do trabalho na sociedade capitalista, evidencia que neste modo de produção homens e mulheres transformam-se em servos do seu objeto de trabalho em dois sentidos: o primeiro se volta para a necessidade do operário (a) em adquirir um objeto de trabalho, uma atividade produtiva que lhe permitam consumir, pela utilização de sua capacidade, sua existência como homens e mulheres, operários (as). O outro corresponde à aquisição dos meios de sobrevivência (isto é, de outras mercadorias não produzidas por eles), capazes de assegurar a possibilidade de consumarem sua existência como homens e mulheres, operários (as), possuidores de necessidades historicamente determinadas. A descrição feita por Manacorda traduz na medida exata os contextos de trabalho que relatamos acima.

Em *O Capital – Crítica da Economia Política*, Marx (2005) ao relatar como se desenvolve o trabalho na sociedade capitalista, evidencia a produção da mais-valia e o caráter essencial que esta assume nas relações de trabalho constituídas sob a égide do capital. Esclarece que o capitalista afirma seu direito como comprador da força de trabalho, na medida em que procura prolongar o mais possível a jornada de trabalho.

Nesse passo, apresentamos até aqui, as condições estruturantes galgadas pelo Brasil para que desse início ao seu processo de industrialização. Dentre essas, destacamos também, o fluxo de capital estrangeiro e mais especificamente, o inglês, que adentrou nossas fronteiras, com todo o aparato político, econômico e cultural, do seu modelo de industrialização e de relacionamento com a classe operária. Um modelo fundado na exploração de crianças e de trabalhadores adultos (MARX, 1983).

Ao tratar sobre o impacto social e político do progresso (1900-1930) Williamson (1996) explica as mudanças socioculturais e econômicas que se processaram neste período. Destaca que a força histórica das oligarquias residia exatamente no seu domínio sobre a sociedade rural, que era exercido através de uma autoridade paternalista, sobre os camponeses que trabalhavam nas suas fazendas. Por isso, enquanto a economia se mantivesse essencialmente agrária, os velhos costumes prevaleceriam. Ocorre que o comércio de exportação trouxe mudanças que foram progressivamente minando sua autoridade patriarcal sobre as restantes classes sociais.

Dá-se, nesse contexto, que a prosperidade do comércio de exportação estimulou o crescimento de vilas e cidades. Surgiram, então, as empresas do vestuário, calçado, mobiliário, alimentos embalados e outros pequenos bens de consumo, para atender a uma população que a cada dia se tornava mais numerosa. Também foi mudando a natureza da mão-de-obra, com o surgimento de trabalhadores empregados nas docas, nos caminhos de ferro, nas fábricas etc... . Como as atividades do estado foram se tornando mais complexas, aumentou também o número de funcionários administrativos.

Williamson (1996, p. 328) relata que todas essas mudanças acabaram produzindo na classe que vive do trabalho outras compreensões sobre os seus direitos e obrigações. Diz-nos:

Embora indiretamente ligadas à economia de exportação, estas novas classes urbanas não estavam sujeitas aos tradicionais vínculos de autoridade e subserviência, que outrora haviam garantido a passividade dos camponeses. Nas cidades, os trabalhadores que iam chegando das zonas rurais, tinham efetivamente quebrado os laços de lealdade que noutros tempos os ligavam às hierarquias rurais. Outro fator que contribuiu para que as classes urbanas se afastassem da autoridade tradicional foi a imigração em massa da Europa [...].

O texto/ discurso do livro didático analisado, retrata a realidade brasileira marcada pelo contraste entre pobres e ricos, através de aspectos relacionados com a infraestrutura e as estratégias encontradas pelo estado para viabilizar a urbanização das cidades. Relata que até mesmo o conjunto arquitetônico da capital sofreu modificações: áreas centrais com muitos cortiços foram desapropriadas e os habitantes mais pobres foram empurrados para a periferia menos valorizada, na qual surgiram bairros operários, com as favelas começando a dominar os morros.

Se nas cidades, a realidade retratava uma relação de desigualdade e o descaso do estado e dos empresários quanto as necessidades básicas da classe operária, na área rural a situação não era diferente, considerando que a população era predominantemente analfabeta e não possuía qualquer direito social e trabalhista.

Foi, portanto, esta realidade rural e urbana que evidencia profundas marcas de injustiça social e uma “pirâmide” muito verticalizada, que impulsionou, na cidade e no campo, os movimentos populares, as greves, os arraiais, a organização sindical e os enfrentamentos da classe trabalhadora com o capital. Ao discorrer sobre esse período histórico, marcado pelo impacto social e político (1900-1930), Williamson (2012, p. 329) enfatiza que a pressão e a agressividade das greves exigiram dos patrões uma resposta mais sofisticada aos conflitos laborais do que a mera repressão. Diz-nos, então:

A agressividade destas greves exigiu dos patrões uma resposta mais sofisticada dos conflitos laborais do que a mera repressão. Vendo nos trabalhadores urbanos uma ameaça a ordem social, as oligarquias tradicionais aperceberam-se da necessidade de incluir o proletariado no sistema político.

Observamos, também, que não se encontra explícito no texto /discurso do volume analisado, mas que está imbricado a esta metáfora, o sentido associado ao contexto do direito e da exclusão, que é propagado através de uma determinada

visão de mundo, segundo a qual são os melhores e mais brilhantes que conseguem triunfar.

Bourdieu (1998) faz uma crítica a este modelo social e afirma que esse campo ideológico dissemina a crença de que a sociedade está naturalmente dividida em estratos sociais representados por “winners” (vencedores) e “losers” (perdedores), havendo é claro, a nobreza de estado, isto é aquelas pessoas que têm todas as propriedades de uma nobreza no sentido bem medieval do termo, e que devem sua autoridade à educação, ou melhor, à inteligência, concebida como algo divino, quando sabemos que na realidade ela é mesmo distribuída pela sociedade, de tal forma que as desigualdades de inteligência são, também, desigualdades sociais.

O processo histórico da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira evidencia o veio da exploração e da exclusão que primeiramente se deu com o indígena, depois com o negro e mais tarde com os imigrantes europeus, que viriam a substituir os escravos nas fazendas e nas cidades, pois mesmo com o regime de assalariamento, face ao desenvolvimento das estruturas do capital, persistiram as relações servis, que era mesmo uma prática à qual estavam acostumados os antigos proprietários de escravos, tanto que se mostravam avessos a qualquer forma de regulamentação da jornada de trabalho e à remuneração (MARANHÃO, 1989). O texto/discurso do volume analisado reflete essa posição ao relatar que a Carta Constitucional de 1891 expressava a visão de que o estado não deveria interferir para controlar os interesses da classe dominante ou mesmo para amenizar conflitos, daí o porquê da classe dominante confiar nos processos habituais de controle e dominação.

Nesse passo, apreendemos que as relações de trabalho no Brasil, na economia agroexportadora ou na indústria, reproduzem e afirmam raízes fundadas na cultura do “mando-obediência”, alimentando a tradição cultural dominante, que das mais variadas formas, negam direitos básicos e cidadania. Tanto é assim, que na contemporaneidade, convivemos muito mais com continuidades do que com rupturas com o passado colonial e escravocrata, apesar da grande resistência e ações diretas de enfrentamento ao estado e ao capital.

O fragmento textual pinçado do livro didático evidencia a dinâmica das engrenagens de funcionamento da sociedade capitalista: a sociedade dividida em

classes sociais, uma “pirâmide” bem verticalizada, a ação do Estado e dos donos dos meios de produção, a exploração do trabalho, o lucro e a mais-valia, a tortura e o trabalho abstrato e alienado, a luta de classes e o trabalho submetido e submisso ao capital. Mas apesar de todos esses contextos estarem presentes no livro didático, o texto/discurso não explicita, conforme demonstramos ao discorrer nossa análise, a relação destes indicadores com a essência viva da formação social capitalista. Também, observamos que o fragmento constituído como objeto da nossa análise, conforme indicadores apresentados difundem o sentido do trabalho como tortura, trabalho abstrato, explorado, repetitivo, alienado e alienante.

Para a ACD o discurso é estruturado pela dominação. É historicamente produzido e interpretado e, portanto, situado no tempo e no espaço. As estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detém o poder. (WODAK, 2004). Neste sentido, passaremos à análise e desvelamento da metáfora Brasil “caipira”, que reflete as contradições socioideológicas da República Velha, um período em que cerca de 70% da população economicamente ativa é “caipira”, sendo a maior parte desta, analfabeta.

4.5 O BRASIL DA PRIMEIRA REPÚBLICA

[...]. Calcula-se que nesse período cerca de 70% da população economicamente ativa, entre brasileiros e imigrantes, estava empregada no campo: homens, mulheres e crianças com as mãos calejadas pelo cabo da enxada viviam em um mundo de miséria e sofrimento. Uma população carente de terra, saúde e educação, chamada com desprezo de “caipira”, que não podia consumir o que produzia e não gozava de nenhum benefício social. [...] Em um contraste deliberado com o **Brasil "caipira"**, as elites do Rio de Janeiro, procuravam imitar o estilo de vida europeu, especialmente o francês (BRAICK & MOTA, 2006, p.13)

4.5.1 Brasil “caipira”

Existem várias explicações etimológicas para a origem do termo "caipira" a partir da língua tupi: Kaa-pira, que significa “cortador de mato”; Ka a porá – habitante do mato; Kai pira, significando “pele de macaco”. De vergonhoso, roceiro, aldeão, dotado de pouca instrução, pouco convívio social e hábitos e modos rudes, tímido, acanhado e pouco sociável. O termo caipira foi o nome que os índios deram aos

homens brancos e caboclos. Trata-se de uma informação que está disponível na internet, no sítio <http://www.girafamania.com.br/girafas/lingua_guarani1.htm> e também em PERISSÉ (2010). Caipira é, portanto, uma metáfora que nos reporta ao Brasil colônia e representa o homem simplório, ignorante, brasileiro ou imigrante, sem instrução, acanhado e explorado, que trabalhava em grandes fazendas, recebendo salários miseráveis e, por isso dependia dos coronéis, que exploravam sua força de trabalho. O Brasil "caipira" é rural, representado pelos trabalhadores do campo.

A realidade do Brasil "caipira" é traduzida por uma estrutura em que as relações de produção estão acobertadas por práticas de dominação e de dependência, disfarçadas por um convívio em que impera a troca de favores, conforme vimos ao desvelar o contexto político-eleitoral, trazido pela metáfora "voto de cabresto".

Farias (2000) considera que nas sociedades agrárias onde vigoram esse tipo de relação de servilismo, a exemplo de boa parte do campo brasileiro até período recente, o "caipira" somente passa a se constituir e se perceber como um sujeito de direito, com o desenvolvimento das estruturas do capital, quando, então, se dá o rompimento da dependência pessoal do "caipira" com o coronel.

Somente quando o primeiro, o "caipira", passa a viver outro tipo de relação, baseada em dependência impessoal, é que o solo histórico revela a tomada de consciência dos "caipiras" quanto às contradições fundadas nas injustiças e desigualdades do coronelismo e canalizam suas revoltas para a organização dos movimentos sociais rurais que desafiavam o poder dos coronéis e das oligarquias agrárias, tendo como foco de luta o direito a terra, ao alimento e ao trabalho.

Willamson (2012, p. 316), ao discorrer sobre a história da América Latina, destaca que em 1896, em Canudos, no nordeste brasileiro, ocorreu uma revolta de camponeses católicos contra a república liberal, e que foi justamente essa rebelião que trouxe à superfície as desigualdades do progresso: "[...] um fosso profundo entre regiões como São Paulo, em processo de modernização acelerado, e regiões estagnadas, onde a sociedade tradicional estava profundamente enraizada."

O livro didático analisado, na p. 24, descreve o arraial de Canudos, como um dos mais significativos movimentos sociais da história do Brasil, destacando que esse movimento social continha em seu núcleo por volta de 30.000 pessoas. Que foi marcado por um forte misticismo, de uma gente que acreditava que o líder, Antônio

Conselheiro era um enviado divino que traria a paz, a fartura e a felicidade. Já os latifundiários, tinham outras certezas e preocupações, já que realidade colocava a mostra a escassez da mão-de-obra e a elevação do preço da jornada de trabalho, pois os desempregados passaram a se fixar em Canudos.

Canudos transformou-se, então, em uma comunidade na qual a terra, o rebanho e a produção do trabalho eram propriedade comum, sendo apenas os bens móveis e as residências propriedades pessoais.

A descrição da realidade do trabalho e das relações sociais constituídas em Canudos nos remete aos escritos de Marx (1983, p. 74) quando explica que para observar o trabalho comum, isto é o trabalho diretamente socializado e imbuído de um sentido ontológico, não precisamos voltar à forma naturalmente desenvolvida do mesmo que encontramos no limiar da história de todos os povos civilizados. Pondera o seguinte:

A indústria rural patriarcal de uma família camponesa que produz cereais, gado, fio, linho, peças de roupa para o seu próprio uso, constitui um exemplo mais próximo. Essas diversas coisas defrontam-se à família como produtos diferentes de seu trabalho familiar, mas não se relacionam entre si como mercadorias. Os trabalhos diferentes que criam esses produtos, lavoura, pecuária, fiação, tecelagem, costura, etc., são na sua forma natural funções sociais por serem funções da família, que possui sua própria divisão de trabalho naturalmente desenvolvida, assim como a tem a produção de mercadorias.

Ao fazer a leitura, no volume analisado, sobre a produção e relações sociais de trabalho constituídas no Arraial de Canudos, identificamos nesse ambiente, o sentido ontológico de trabalho, como atividade praticada por homens e mulheres no processo de transformação da natureza, produzindo bens materiais e imateriais para sobreviver, expandir suas fronteiras comunicacionais e consolidar ações que assegurem maior qualidade de vida. (ANTUNES, 2004); (FRANCO, 1998). Também, nos faz ver o trabalho como atividade consciente e planejada, na qual homens e mulheres, ao mesmo tempo em que extraem da natureza os bens capazes de satisfazer suas necessidades materiais, criam as bases de sua realidade sociocultural. Um processo por meio do qual o espírito humano ao colocar nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, descobre e desenvolve plenamente sua própria realidade (SAVIANI, 2007).

Mas a realidade é dinâmica e neste período histórico focaliza e traduz a luta entre o Brasil “caipira”, representado pelos trabalhadores rurais e operários de um

lado e o Estado com as oligarquias agrárias do outro lado. Tanto é assim que na metáfora Brasil “caipira” encontra-se contextos reveladores de desmandos e desigualdades sociais, que consideramos necessário desvelar, evidenciando as articulações constituídas pelo Estado com as oligarquias agrárias, deixando de lado as demandas dos trabalhadores do campo e da cidade, conforme demonstra o fragmento textual, a seguir:

Para evitar maiores perdas aos cafeicultores, o governo federal firmou em 1906, na cidade Paulista de Taubaté, um acordo com os governadores de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. O convênio de Taubaté determinou que os governadores dos três estados comprassem a safra prevista de café por um preço fixado com antecedência, de modo a evitar maior desvalorização; que seriam solicitados empréstimos do exterior para os governos estaduais, de modo que estes pudessem adquirir o produto; e que os estoques seriam armazenados e fornecidos mais tarde ao mercado de acordo com a procura. Com esse mecanismo, os cofres públicos seriam onerados, uma vez que os estados teriam que contrair dívida no exterior. Em caso de maiores prejuízos, os gastos seriam repassados ao povo por meio dos impostos (BRAICK & MOTA, 2006, p. 21).

De fato, na República velha o café ainda continuava sendo o principal produto de exportação. Ocorre que a crise econômica de 1894 foi amplamente danosa e os preços internacionais do café começaram a cair. A oligarquia cafeeira, no entanto, acostumada a uma vida abastada, não aceitava a queda dos seus lucros e insistia em plantar mais café. Dessa forma, entrou-se num círculo vicioso alimentado pelo seguinte comportamento de mercado: queda de preço – aumento de produção – queda de preço.

O que ocorria na verdade, e neste sentido historiadores como Schmidt (2005) e o livro didático analisado demonstram, é que para os cafeicultores o Estado tinha de estar sempre por perto para protegê-los, de tal forma que chegaram a constituir convênios e acordos no sentido de que os governos estaduais comprassem o café por um valor maior do que o preço de mercado, e que o deixasse estocado até que a realidade econômica se modificasse e seu preço voltasse a crescer no mundo. Entretanto, os governos exportariam o café estocado. Ocorre que os governos estaduais não possuíam recursos para tanto e acabaram recorrendo ao governo federal que receoso de levar o país à bancarrota na época, considerando as dívidas que já possuíamos, acabou recusando.

Apesar da resistência, os empresários paulistas do café, persistiram com o plano, conseguindo vultoso empréstimo internacional, com apoio do governo Afonso

Pena (1906-1909) e fizeram a retirada do café do mercado, por determinado tempo, pagaram o empréstimo, mas a revolta com relação ao favorecimento da oligarquia cafeeira paulista cresceu no Brasil inteiro. Isso porque, enquanto o governo se voltava a estimular investimentos na área agrícola, o setor industrial incipiente não avançava.

Ainda no contexto da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o governo brasileiro investiu novamente de forma drástica na economia cafeeira, dessa vez emitindo papel-moeda, acentuando a inflação, dificultando ainda mais a vida dos operários da cidade, daí o crescimento dos movimentos sociais na época.

Como já mostramos anteriormente, estão imbricados à metáfora Brasil “caipira”, sentidos e práticas de injustiça, exploração da classe que vive do trabalho e desmandos sociais que somente podemos interpretar e desafiar face ao desvelamento dos fatores econômicos, políticos, culturais, históricos e ideológicos que os determinaram.

Nesse passo, afirmamos que o processo histórico, político e econômico de formação e desenvolvimento da sociedade brasileira se caracterizam por contextos expressivos de desigualdade social e exclusão.

Tanto é assim, que estamos no início do século XXI e o Brasil, segundo dados do Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD-2010), apresenta uma das maiores concentrações de renda do mundo: 20% dos mais ricos (com padrão médio econômico equivalente ao da sociedade do Canadá) detêm uma renda 25,5 vezes maior do que os 20% mais pobres (com padrão médio de renda equivalente ao de países africanos como o Congo).

Além disso, a concentração da propriedade de terra continua altíssima, considerando que apenas 3% de grandes proprietários detêm aproximadamente 43% das terras agrícolas, enquanto quase 60% da população rural dispõem de apenas 3% das terras.

Compreendemos que as sociedades baseadas na formação social capitalista geram em si mesmas, por engrenagens próprias do seu funcionamento como já apresentamos na seção 3 desta dissertação, a exploração e a desigualdade entre os grupos e classes.

Chauí (1993) ressalta que temos uma história que passa por vários períodos, e que vai consolidando a forma de ser da sociedade brasileira. É o que podemos chamar de raízes ou heranças da construção do país, que se firmam no jeito de ser

da sociedade e que temos grande dificuldade de superar, uma vez que se consolidam como cultura política, ou tradição cultural dominante.

Um dos contextos que está acobertado por esta metáfora Brasil “caipira” e que o desvelamento histórico o demonstra é fruto de uma herança da colônia e diz respeito ao domínio dos interesses privados sobre aquilo que é público.

Se antes, as terras coloniais, eram doadas pelo rei de Portugal aos particulares (capitâneas hereditárias) que sob o domínio da burocracia portuguesa administrava os seus interesses particulares e os da coroa, a realidade cotidiana da velha república não é diferente em sua essência, considerando o mundo de privilégios das oligarquias rurais em detrimento das demandas apresentadas por todos os demais segmentos da comunidade. Também, não é observado o viés de desenvolvimento econômico do país, tanto é assim, que o Estado brasileiro enveredou por caminhos de empréstimos internacionais e descabidas estratégias econômicas (a exemplo da emissão desenfreada de papéis-moeda) para fazer valer os interesses da oligarquia cafeeira.

Ainda neste contexto das heranças recebidas da colônia, salta aos olhos o fato de que os governantes se comportam e se percebem como verdadeiros “donos do poder”, daí que estando nessa posição, vão manter relações pessoais de mando, clientela, favor e tutela com os demais sujeitos. Levando em consideração os direitos dos sujeitos, novamente, há um encolhimento do espaço público em detrimento dos interesses econômicos privados.

Até aqui, vimos o quanto a sociedade brasileira em seu desenvolvimento reflete o convívio com a prática da violência e da injustiça social. Seu processo histórico revela que esta já nasce centrada em relações profundamente desiguais, nas quais o outro, não se constitui como sujeito, nem como sujeito de direito, pois foi assim com o índio, com o negro, com o imigrante, e continua sendo com as camadas populares da sociedade brasileira atual.

Sales (1994) afirma que por conservar tantas marcas culturais, políticas e ideológicas da sociedade colonial escravista e senhorial, a sociedade brasileira reproduz a herança recebida; nela a relação é entre um senhor ou superior que manda, e um inferior, que obedece; um país onde “ou bem se manda, ou bem se

pede”. Essa cultura política do mando e da obediência, que beira a subserviência, chega à república substituindo os direitos básicos de cidadania, que não foram concedidos pelo propalado liberalismo que aqui apareceu no final do século passado (com a República) e que até hoje não se constituiu no país.

As diferenças existentes, em face da herança colonial, são transformadas por aqui, em desigualdade, reforçando as relações de mando e obediência. Persiste uma cultura política, na qual as relações entre os que se definem como iguais são de compadrio, parentesco, cumplicidade, e entre os que são vistos e tidos como desiguais (inferiores) a relação social passa a ser a do favor, do clientelismo, da tutela; aqueles que mandam, mantém os demais sob sua batuta ao realizar favores para aqueles que pouco ou nada têm (CHAUÍ, 1993).

Em sociedades com esse perfil ao invés da busca pelo direito, dá-se a busca pelo pedido de algo para que seja atendido por quem de fato manda na casa, na cidade, no país, como se isso fosse algo profundamente natural, como se houvesse a necessidade da existência de um grande poder patriarcal.

Outro aspecto a considerarmos é que, quando essa desigualdade é muito acentuada, e principalmente quando o outro lado resiste, a exemplo dos movimentos sociais vividos no campo e na cidade, durante a primeira república e até mesmo em outros períodos da nossa história, a relação social toma a forma nua e crua da opressão, da tortura física e psíquica; tudo em nome da segurança e do bem estar de todos e do país. As divisões de classe, de gênero, de raça, são escamoteadas pela idéia (mito) da nação de um só povo e, portanto, não dividida.

Ainda sob o manto da cultura do Brasil Colônia, Sales (1994) considera que a divisão social e a desigualdade são concebidas como inferioridade natural de alguns grupos/pessoas, como por exemplo, no caso dos “caipiras”, dos trabalhadores pobres, das mulheres, dos negros, dos índios.

E nesse sentido, podemos dizer que em nossa sociedade ocorre uma naturalização dos fenômenos sociais, dado o alto índice de analfabetismo e a dificuldade de acesso ao conhecimento científico, especialmente no período que estamos analisando. É mesmo como se tais fenômenos não fossem criados/produzidos pelo homem (produção cultural).

O desvelamento da metáfora Brasil “caipira” nos contextos retratados acima, nos possibilita afirmar que mesmo nos fragmentos textuais que elucidam a realidade como foco de luta das classes sociais, da exploração da classe que vive do trabalho pelas oligarquias rurais e pelo próprio Estado, da ganância pelo lucro desmedido por parte da oligarquia cafeeira, ainda assim, não nos deparamos com uma concepção explícita de trabalho. No entanto, todos esses indicadores nos permitem declarar a presença do trabalho com o sentido de tortura, de dureza e de exploração.

Também encontramos como um dos contextos trazidos pela metáfora Brasil “caipira” no fragmento analisado o sentido do viver ontológico do trabalho, a realização do trabalho concreto munido do sentido de transformação social no texto/discurso que descreve a realidade do trabalho e as relações sociais construídas no trabalho, no arraial de Canudos, um movimento social que expressou as reivindicações do Brasil “caipira” combinando, também, conteúdo religioso.

Nesse passo, compreendemos que no fragmento analisado nos deparamos com indicadores de concepções diversas de trabalho, convivendo numa relação de embate, de luta. Para Bourdieu e Passeron (1975), o sistema de ensino institucionalizado visa realizar de modo planejado e sistematizado a inculcação dos valores dominantes e reproduzir as condições de dominação social que estão por trás de sua ação pedagógica.

No entanto, as autoras valendo-se de concepções diferentes revelam, através do livro didático, outros discursos com visão de mundo diferenciada daquelas que reproduzem valores, sentidos e relações sociais de trabalho do sistema capitalista, que estão presentes nas práticas discursivas traduzindo as concepções sobre a categoria trabalho, a exemplo do viver o trabalho em Canudos, cujo foco inicial é a realização do trabalho voltada para uma economia de subsistência.

O volume analisado nos traz, a seguir, os contextos do desenvolvimento industrial no Brasil, no período histórico em que este ainda se encontrava sob o poder das elites rurais. Trata-se de uma realidade que destaca no âmbito das relações sociais constituídas no trabalho, a presença da “mão-de-obra” operária, cujos sentidos nos favorecem, também, com a oportunidade de refletir acerca do “fazer-saber” e da relação de interdependência que existe entre mão e cérebro, no processo de aprendizagem e na produção cultural.

4.6 SOB O PODER DAS ELITES RURAIS: O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL

Mulheres e crianças formavam um segmento importante da “**mão-de-obra**” empregada nas fábricas. O emprego de crianças e mulheres gerava altos lucros aos patrões, pois em geral elas recebiam salários mais baixos para tarefas similares àquelas exercidas pelos homens adultos. As condições de trabalho eram rigorosas, às vezes brutais: a jornada variava entre 10 e 12 horas diárias e os operários constantemente eram punidos com multas ou agressões físicas. Não havia legislação trabalhista que garantisse ao assalariado descanso semanal, férias ou licenças remuneradas (BRAICK & MOTA, 2006, p.22).

4.6.1 Mão-de-obra

Esta metáfora naturaliza a divisão social do trabalho (manual e intelectual) e neste contexto dissemina posições preconceituosas que achacam e exploram o trabalho da mulher e o trabalho infantil.

O tratamento, consideração e valor que é atribuído ao ofício que está baseado no fazer manual, mecânico vê-se traduzido no termo “mão-de-obra”, que pressupõe um fazer completamente dissociado da reflexão, do pensar e do planejar, que constituem ações que caracterizam o trabalho humano. A semântica do termo “mão-de-obra” bestializa e desvaloriza a “mão-de-obra” operária naturalizando a exploração e desprestigiando este trabalhador.

Barato (2004), ao abordar sobre os saberes do ócio e do trabalho, discorre sobre estudos neurológicos que enfatizam e demonstram que movimento corporal e atividade cerebral são funcionalmente interdependentes, sendo que sua sinergia é formulada de tal maneira que uma só ciência não dá conta de explicar de modo independente, habilidade ou comportamento humano. Afirma que a mão é tão amplamente representada no cérebro que os elementos neurológicos e biomecânicos se inclinam para a interação e reorganização espontânea.

Neste jogo de interdependência, fica evidente que a mão educa o cérebro. Entretanto, em que pese essa realidade, até mesmo nossa linguagem comum nega ao trabalhador que constrói o mundo material com suas próprias mãos, dando-lhes forma e funcionalidade, o sentido daquilo que é sua obra, atribuindo este status e mérito apenas àquele que é considerado o “cabeça-de-obra”.

Antunes (2004), ao abordar sobre a centralidade do trabalho na vida humana, diz-nos que a mão não é apenas o órgão do trabalho, mas que é também produto dele. Explica que unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial adquirido pelos músculos e ligamentos e depois também pelos ossos, pelo aperfeiçoamento continuado face ao exercício e prática da repetição, a mão foi desenvolvendo funções cada vez mais complexas, a ponto de dar vida à música, à arte e a tantos outros fazeres mecânicos complexos.

O fragmento textual selecionado ressalta a exploração do trabalho realizado por mulheres e crianças nas fábricas que surgiram no Brasil, durante a primeira república, destacando especialmente as condições e a jornada de trabalho, que apesar de constituírem pautas que demarcam conquistas dos trabalhadores, no processo histórico, voltam nos dias de hoje, a se constituir em foco de luta face às propostas da política neoliberal relacionadas com a flexibilização das leis trabalhistas que, sutilmente, enfatiza e promove a fragmentação da classe trabalhadora, estimulando negociações particularizadas, como estratégia do estado e do capital voltada ao desmoronamento das conquistas trabalhistas alcançadas ao longo da história.

Essas conquistas estão relacionadas com o direito do trabalhador de manter sua integridade física e emocional no trabalho, com o direito ao descanso semanal remunerado, férias remuneradas, com o direito ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e muitas outras conquistas, das quais não podemos abrir mão sob pena de promovermos a violência no trabalho, o aumento das desigualdades sociais, a alienação do trabalhador e o aumento do lucro e da mais-valia que traduzem a essência do capital. (Marx, 1983).

Outro aspecto que nos cabe evidenciar por constituir uma abordagem presente no discurso do livro analisado e que envolve o contexto de precarização do trabalho na Primeira República, é o que demarca a presença de mulheres e crianças como “mão-de-obra” operária nas fábricas e a sua utilização estratégica pelo capital no processo de desvalorização do trabalho realizado pelos homens.

Compreendemos que da república velha aos dias atuais, em que pese os muitos avanços promovidos por políticas públicas voltadas à erradicação do trabalho infantil, nos deparamos, ainda, na contemporaneidade, com contextos de tamanha injustiça e exploração, que exigem urgente enfrentamento às engrenagens do capital,

que comprometem a vida presente e futura de crianças e jovens em todos os aspectos do seu desenvolvimento.

O sítio <http://portal.mte.gov.br/dados_estatisticos/anuario-dos-trabalhadores.htm>, aberto à consulta pública, apresenta informações elaboradas pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), que expressam a realidade do trabalho infanto-juvenil, no período de 1992 a 2009, por gênero, setor de atividade (agrícola e não-agrícola) e grupos etários (de 5 a 9 anos e de 10 a 14 anos), através dos seguintes números:

- Em 1992, 364.837 crianças (meninos) e 138.128 (meninas), na faixa etária de 5 a 9 anos trabalhavam na área agrícola em jornada integral. Em 2009, ainda encontramos 66.528 meninos e 24.555 meninas na mesma faixa etária e setor de atividade;
- Continuando nossa análise do setor de atividade agrícola, encontramos em 1992, 1.464.865 trabalhadores adolescentes, meninos, na faixa etária de 10 a 14 anos e 489.034 adolescentes, meninas, em 2009.
- Ainda, no mesmo período, em 1992, estavam trabalhando neste setor 604.956 meninas na faixa etária de 10 a 14 anos e no exercício de 2009, ainda encontramos 134.453 meninas em idênticas condições.

O relatório "Brasil livre de trabalho infantil" registra que o primeiro enfrentamento quanto à exploração do trabalho infantil se deu com a retirada de crianças e adolescentes das cadeias formais de trabalho. O novo desafio se concentra na retirada das piores formas de ocupação.

Em se tratando de crianças e adolescentes que atuavam em atividades agrícolas, trabalhando de 10 a 12 horas por dia, das quais aproximadamente 75% delas não recebiam qualquer remuneração, o que se apresenta como a pior forma de trabalho é o mercado do sexo, ou seja, a exploração sexual de crianças e adolescentes nas rodovias do país.

Considerando a diversidade de aspectos trazidos pelo fragmento textual que nos possibilita o desvelamento dos contextos envolvidos pela metáfora "mão-de-obra", passaremos a apresentar as informações encontradas com relação ao trabalho feminino, demarcando sua presença no mercado de trabalho atual por nível de renda, no Anuário dos Trabalhadores, cujo sítio é: <http://portal.mte.gov.br/dados_estatisticos/anuario-dos-trabalhadores.htm>.

Começamos, portanto, fazendo o registro daquilo que encontramos no documento citado, em números absolutos, quanto à distribuição das pessoas ocupadas, de 10 anos ou mais de idade, por nível de rendimento e sexo, investigando cinco níveis de rendimento, com foco na última referência de informação – ano de 2009:

- I - Até 1 salário mínimo por sexo;
- II - Mais de 1 a 2 salários mínimos por sexo;
- III - Mais de 2 a 3 salários mínimos;
- IV - Mais de 5 a 10 salários mínimos; e,
- V - Mais de 20 salários mínimos.

Encontramos, dessa forma, que no exercício de 2009 o número de pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade, por sexo, que recebiam até 01 salário mínimo era de 13.796.256 mulheres (51%) e 13.441.820 homens (49%).

Ainda com a mesma referência de exercício (2009), o Anuário dos Trabalhadores informa que o número de pessoas ocupadas de 10 anos de idade ou mais, por sexo, que recebiam mais de 01 até 02 salários mínimos era de 17.392.076 homens (59%) e 12.107.508 mulheres (41%).

Quanto ao número de pessoas ocupadas de 10 anos de idade ou mais, por sexo, que recebia mais de 02 até 03 salários mínimos, que consiste no item III, era de 6.835.560 homens (69%) e 3.056.725 mulheres (31%).

No que se refere ao item IV que compreende o número de pessoas ocupadas de 10 anos de idade ou mais, por sexo, que recebiam mais de 05 até 10 salários mínimos, era de 3.306.050 homens (67%) e 1.598.209 mulheres (33%).

Quanto ao item V, ou seja, o número de pessoas ocupadas de 10 anos de idade ou mais, por sexo, que recebiam mais de 20 salários mínimos era de 502.964 homens (81%) e 120.934 mulheres (19%).

As situações apresentadas acima, nos possibilitam verificar que conforme se dá o aumento da faixa salarial, o número de mulheres, ou seja, o trabalho feminino vai sendo subtraído no mercado e se eleva cada vez mais a presença do trabalho masculino, de forma extremamente acentuada.

Acreditamos que estes dados constituem alerta importante com relação à possibilidade de tratamento discriminatório ou desigual cercear práticas efetivas de valorização do trabalho feminino naquelas colocações ou postos de melhor

remuneração o que não seria de surpreender, considerando as referências históricas que dispomos no que tange a essa questão.

Nas passagens textuais analisadas, observamos as referências que foram feitas à dureza do trabalho, à exploração e desvalorização do trabalho infantil, do trabalho da mulher e, também, à precarização do trabalho masculino nas fábricas. Também verificamos que as autoras fazem referências explícitas com relação às classes sociais, representadas por trabalhadores, operários, “mão-de-obra”, de um lado, e patrões/empresários, do outro lado.

Encontramos, ainda, nas passagens analisadas referências explícitas quanto aos interesses antagônicos das classes sociais. No entanto, constatamos que também nessas passagens as autoras não relacionam a injustiça e discriminação social, a exploração e os embates das classes sociais, com o funcionamento da sociedade, e na medida em que essas não são associadas ao contexto socioeconômico e político no qual foram constituídas, se promove a naturalização das mesmas.

Prosseguindo em nossa análise, passaremos, então, a abordar criticamente o contexto social, econômico, político, cultural e ideológico constituído após o final da guerra-fria, com a queda do muro de Berlim e o esfacelamento do bloco soviético, quando, então, o mundo se viu diante de uma nova configuração político-econômica, marcada pela soberania dos Estados Unidos e do capitalismo, que se estendeu por todo o mundo.

A correlação global de forças político-econômicas avançou e foi moldando a realidade política, com suas características sociais, culturais, técnicas e econômicas, por diversas vias e por toda parte, causando impactos particulares e coletivos, tanto de ordem material quanto ideológica, que progrediu com expressão própria em cada país, envolvendo todo o planeta. Mas é exatamente esse contexto tão contraditório, que segundo Touraine (1999), instiga o aparecimento de novos atores reivindicando direitos culturais e identidades, como reação de resistência a um modelo econômico, cujos efeitos perversos não param de crescer.

O planeta que antes se encontrava na denominada ordem bipolar, constituiu, a partir de uma nova configuração, outra forma simbólica, traduzida na metáfora que passaremos a analisar: a “nova ordem mundial”, cujo desvelamento expressa contextos riquíssimos em contradições socioideológicas que muito nos dizem sobre os sentidos do trabalho, e que são traduzidos através de neologismos como

“globalização”, “empresas transnacionais”, “reestruturação produtiva”, “desemprego estrutural e conjuntural”, “neoliberalismo”, “flexibilização das leis trabalhistas”, “trabalho informal”, “multipolarização ou formação de megablocos”, “ditadura de Washington” e “internet”.

4.7 BRASIL – A GLOBALIZAÇÃO E O FUTURO DA ECONOMIA MUNDIAL

A “**nova ordem mundial**” estabeleceu-se no final da década de 1980, quando caiu o muro de Berlim e o bloco soviético começou a se desintegrar. Essa nova ordem aponta para um mundo integrado em torno do capitalismo. Palavras como “**globalização**”, “**imperialismo**”, “**neoliberalismo**”, “**multipolarização**” e “**blocos econômicos**”, tornaram-se parte do cotidiano das sociedades, principalmente a partir dos anos 70, do século passado. Cada uma delas faz parte do conjunto de acontecimentos chamado “**nova ordem mundial**”, expressão utilizada para identificar a organização das relações internacionais pós Guerra-Fria (BRAICK & MOTA, 2006, p. 310).

4.7.1 Nova ordem mundial

O fragmento textual destacado registra que palavras como “globalização”, “imperialismo”, “neoliberalismo”, “multipolarização” e “blocos econômicos” tornaram-se parte do cotidiano das sociedades, principalmente a partir dos anos 70, compreendendo o conjunto de acontecimentos que refletem a “nova ordem mundial”.

De nossa parte, consideramos importante acrescentar ainda, outros neologismos que integram este período, traduzindo contextos que estão sob o véu desta metáfora, que é utilizada para identificar a organização das relações internacionais pós Guerra Fria. Também essas palavras novas estão presentes no texto do referido livro. São elas: “empresas transnacionais”, “reestruturação produtiva”, “desemprego estrutural”, “desemprego conjuntural”, “flexibilização das leis trabalhistas”, “trabalho informal”, “ditadura de Washington” e “internet”.

Apreendemos então, que a “nova ordem mundial” envolve e naturaliza os contextos econômico, histórico, ideológico, cultural e social constituídos após a queda do Muro de Berlim, quando então, o bloco soviético (representante do socialismo real) começou a se esfacelar. Esta sinaliza para um mundo integrado em

torno do capitalismo e caracterizado pelo intenso fluxo de capitais, serviços, produtos e tecnologias compartilhadas entre os países.

É a chamada Globalização da Economia que integra o espaço mundial, gerando intensa interdependência entre os mercados financeiros (SCHMIDT, 2011).

O texto/discurso do volume analisado, ao referir-se à “globalização”, destaca que,

A “**globalização**” criou uma interdependência entre os mercados financeiros, em escala mundial, encurtaram as distâncias e unificaram e baratearam a informação. [...]. Infelizmente, nem sempre tais avanços se refletem em conquistas sociais, pois os resultados da integração dos mercados variam de continente para continente e de país para país (BRAICK; MOTA, 2006, p. 312).

A nova ordem mundial ressignificou denominações como países socialistas e países capitalistas. Passaram a vigorar nesse contexto, as expressões norte e sul com o sentido de classificar as condições que apresentam os países nesta cadeia de integração. Países do norte são aqueles considerados desenvolvidos ou que se destacam como ilhas de desenvolvimento. Países do sul são aqueles considerados subdesenvolvidos industrializados, também chamados em desenvolvimento ou, ainda, de emergentes, como é o caso do Brasil.

Na prática, o conceito de integração do espaço mundial relativo à “globalização”, ao ser traduzido por Frigotto (1998, p. 41-42) assume a seguinte caracterização:

[...] é, sobretudo, a ruptura das fronteiras dos mercados nacionais pela ferrenha competição na realização (venda) das mercadorias que condensam o trabalho social explorado (capital-mercadoria), sob a égide da força desigual do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) e pela hegemonia do capital financeiro (capital-dinheiro), que circula como uma nuvem de um pólo a outro do planeta, facilitado pelas redes de informação sob a tecnologia microeletrônica, em busca de valorização (FRIGOTTO, 1998, p. 41-42).

Braick e Mota (2006) enfatizam que a “globalização” não apenas gerou uma interdependência entre os mercados financeiros, em escala mundial, como, também, encurtou as distâncias e unificou e barateou a informação.

Exemplificam a afirmativa, com a situação de uma indústria automobilística que fabrica um mesmo modelo de carro em montadoras localizadas em diversos países e os comercializam no mundo todo. Ressaltam que assim, as empresas não ficam mais restritas a apenas um país, sejam como vendedoras ou produtoras. Afirmam que a “globalização” nos situa em um mundo sem fronteiras, em que

“empresas transnacionais”³ operam com a mesma tecnologia, elaborando os mesmos produtos.

Em sua obra intitulada *Contrafogos – Táticas para enfrentar a invasão neoliberal*, Bourdieu (1998), argumenta sobre a necessidade de compreendermos que a “globalização da economia” e dos mercados não significa uma homogeneização, mas, ao contrário, é a extensão do domínio de um pequeno número de nações dominantes (do norte), sobre o conjunto das praças financeiras nacionais. Daí, então, temos como resultado a redefinição parcial da divisão do trabalho internacional, cujas conseqüências atingem brutalmente os trabalhadores europeus dados a transferência de capitais e de indústrias para os países de mão-de-obra barata (do sul). Alerta, enfaticamente, que a “globalização” afirma um contexto econômico de precarização e de desvalorização do trabalho e do trabalhador.

Gentili (1998) explica que consiste em característica desse sistema, o fato de se desenvolver com processos de “produção flexíveis” e “multilocais”, estimulados por baixos custos de transporte, fundados na estratégia do deslocamento geográfico de organismos produtivos e absorvedores de mão-de-obra, pela crescente eliminação de postos de trabalho na indústria e nos serviços, pela desregulação das economias nacionais e pela crescente precarização das relações de trabalho e elevadas taxas de desemprego (GENTILI, 1998).

Ao escrever sobre a *Formação Profissional para o Trabalho Incerto: Um estudo comparativo Brasil, México e Itália*, no qual expõe claramente sobre as mazelas, desemprego e desigualdades que se acentuam a cada instante no mundo globalizado, Franco (1998) revela que a “globalização da economia” e as inovações tecnológicas têm conduzido os países ricos e todos os demais que estão sob sua área de influência, à necessidade de efetuarem grandes superações.

Declara que a Itália e muitos outros países de grande poder econômico, da União Européia, enfrentam o alto índice de desemprego de adultos, provocado pelo desaparecimento de elevada quantidade de postos de trabalho, face às inovações tecnológicas, que provocam a “reestruturação produtiva”. Acrescenta que, também, perderam o emprego, aqueles jovens de baixa escolaridade, os que abandonaram a

³ São grandes corporações industriais, comerciais e de prestação de serviços que possuem matriz em um país e atuação em diversos e distintos territórios dispersos no mundo, ultrapassam os limites territoriais dos países de origem das empresas com a instalação de filiais em outros países em busca de mercado consumidor, energia, matéria prima e mão-de-obra barata.

escola e que nem mesmo estão conseguindo entrar no mundo do trabalho, outros jovens que acabam de se formar.

A Europa enfrenta uma taxa média de 12,2% desempregados, de acordo com a informação prestada pelo editorial Euronews, no dia 01 de julho de 2013, através do sítio <<http://pt.euronews.com>>, e uma enorme depressão psicológica. Isto porque o desemprego, a perda do posto de trabalho, provoca no trabalhador uma enorme dor e depressão, cujos motivos estão muito além da perda da remuneração, uma vez que se refere ao auto-reconhecimento, à construção da identidade e do sentido da vida. Na Itália forjou-se um meio de aproveitamento desses trabalhadores desempregados, nos trabalhos chamados de socialmente úteis. No entanto, muitos se recusam a participar e a imprensa chegou a anunciar que esse tipo de recusa os levará à perda do seguro-desemprego (FRANCO, 1998).

O mundo globalizado segundo Tiriba (1998) é aquele que se apresenta traduzido em números pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) que nos informa de que no limiar da contemporaneidade convivemos com quase um bilhão de desempregados no planeta, o que equivale a quase 30% de toda a força de trabalho do mundo. A Cruz Vermelha Internacional tornou público no dia 22/09/2011, através do editorial Ciência e Saúde, sítio < <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2011/09/numero-de-obesos-no-mundo-supera-o-de-famintos-diz-cruz-vermelha.html>> que existem no mundo 925 milhões de famintos ou 15% da humanidade.

A nova ordem mundial se expressa no contexto da economia, através da “globalização econômica” dos mercados, do convívio com “empresas transnacionalizadas” e, ainda, com dois tipos de desemprego: o “estrutural” e o “conjuntural” (FRIGOTTO, 1998). Com relação a esse aspecto, Braick e Mota (2006, p. 312) consideram que,

À primeira vista, a palavra “**globalização**” remete a um mundo sem fronteiras de produção e consumo, em que as “**empresas transnacionais**” operam com a mesma tecnologia, elaborando os mesmos produtos. Infelizmente, nem sempre tais avanços se refletem em conquistas sociais. [...]. O desemprego é um dos efeitos mais graves do processo de “**globalização**” e atinge tanto os países subdesenvolvidos quanto as economias centrais do sistema capitalista. [...]. O desemprego característico da era da “**globalização**”, no entanto, não decorre da crise econômica, como ocorria em outras fases do capitalismo. Ele é produto da revolução tecnológica e das novas formas de organização do trabalho. Essa modalidade de desemprego é o que chamamos de “**desemprego estrutural**”. (BRAICK; MOTA, 2006, p. 312).

Frigotto (1998) prossegue em sua argumentação, esclarecendo sobre o caráter diferenciado dos desempregos característicos e provenientes da globalização econômica. O primeiro, que é o “desemprego estrutural”, pontua que é causado pela presença de novas tecnologias, que realizam tarefas que antes eram de cunho eminentemente humano, atendendo às exigências de produtividade/qualidade e que por isso eliminam postos de trabalho, provocando a “reorganização produtiva”. Braick e Mota (2006, p. 313) acrescentam que “a economia cresceu, mas parte da população economicamente ativa tem ficado fora do mercado de trabalho”.

Já o segundo tipo de “desemprego, o conjuntural”, se dá naqueles casos das empresas menos competitivas, que não se mostram capazes de se adequar ao novo contexto econômico e que acabam por demitir um grande número de funcionários e muitas vezes chegam a fechar suas portas, desaparecendo do mercado.

Como vimos até aqui, a “globalização da economia” com todos os seus reflexos constitui um processo de amplas dimensões sociais, que atinge sociedades, instituições e indivíduos em todo o mundo. Muitas de suas conseqüências ainda não foram suficientemente avaliadas, mas com certeza por tudo o que vimos já alterou completamente a vida e os sentidos do trabalho no planeta.

No contexto político, a nova ordem mundial naturaliza os efeitos produzidos pelo “Neoliberalismo”, que segundo Braick e Mota (2006, p. 310) pode ser explicado nos seguintes termos:

A prática do “**Neoliberalismo**” é norteada, fundamentalmente, pela idéia do “**Estado mínimo**”, que significa intervenção estatal mínima sobre a atividade econômica. Esta deve ser regulada pelo mercado e suas leis segundo uma revisão não muito sutil da doutrina liberal da mão invisível, cuja referência central é a obra de Adam Smith. A doutrina político-econômica neoliberal foi elaborada para adaptar o modelo liberal às condições do sistema capitalista do século XX. Os teóricos Neoliberais acreditam que a peça fundamental da economia de um país é o controle dos preços. É necessário que o Estado mantenha o equilíbrio dos preços por meio da estabilização financeira e monetária, com a adoção de políticas econômicas antiinflacionárias e cambiais. A liberdade econômica continua a existir, porém o governo tem a função de combater os excessos da livre concorrência e o controle dos mercados por parte dos grandes monopólios econômicos. [...]. Outra postura fundamental é a postura assistencialista do poder público. Os expoentes do neoliberalismo acreditam que a sociedade civil deve buscar soluções para seus problemas, e não o Estado. A ele cabe apenas a tarefa de garantir e o equilíbrio social (BRAICK e MOTA, 1998, p.310).

No sentido de aprimorarmos nossa descrição sobre o veio de expressão da política neoliberal, nos reportamos a contextos do processo histórico no período do pós-guerra, quando os países da Europa Ocidental participaram de uma estratégia de desenvolvimento capitalista liderada pelos Estados Unidos.

Naquele período, embora se fortalecessem, disputando eleições e participando do poder, os partidos de esquerda (socialistas e comunistas) da Europa Ocidental se orientaram no sentido de corrigir aquilo que lhes pareciam ser as principais injustiças do capitalismo, e não de desestruturar o sistema como um todo (COTRIM, 2003).

Dessa forma, os partidos de esquerda influíram na construção de estados europeus voltados para o bem-estar-social, atendendo a uma série de reivindicações dos trabalhadores desses países. As medidas adotadas melhoraram as condições de vida em aspectos como a elevação dos salários, segurança no emprego, habitação, transportes e assistência médica e educacional. Nas décadas de 1980 e 1990, essas medidas foram revistas e muitas deixaram de existir, em consequência da ascensão de governos neoliberais em países como Inglaterra e França, que estavam mais interessados em tornar sua economia competitiva no mercado mundial, à custa dos direitos sociais conquistados anteriormente, defendendo e praticando a política do “estado mínimo”, deixa de lado suas responsabilidades sociais.

No caso da França, Bourdieu (1998) relata que ao abandonar um conjunto de projetos de ação social, o Estado provocou, em consequência, uma soma extraordinária de sofrimentos de todos os tipos, que não afetaram apenas as pessoas que viviam em grande miséria. Exemplificou com os problemas apresentados nos bairros em que foram implantadas políticas neoliberais de habitação que provocaram uma segregação social, ao colocar de um lado o subproletariado composto em grande parte de imigrantes, que permaneceu nos conjuntos coletivos, e, do outro lado, os trabalhadores permanentes dotados de um salário estável e a pequena burguesia, que partiram para pequenas casas individuais, compradas a crédito e que lhes trouxeram enormes dificuldades.

Outro relato que faz em seu livro *Contrafogos - Táticas para enfrentar a invasão neoliberal*, se refere ao Estado da Califórnia, que é considerado um dos mais ricos dos Estados Unidos e também dos mais conservadores, dotado da universidade mais prestigiada do mundo, mas que apresenta desde 1994, a

realidade de possuir o orçamento das prisões na ordem superior ao orçamento de todas as universidades reunidas.

O “estado mínimo” ou estado “neoliberal” é, portanto, uma forma de organização que tem como pressuposto primeiro o não atendimento às demandas da população no que tange aos serviços essenciais. Concebe o estado como um regulador destas funções, que seriam então terceirizadas, cabendo às empresas privadas a realização de serviços sociais básicos e diretamente relacionados com a qualidade de vida da população, a exemplo de: educação, saúde, habitação, trabalho.

Mas existem, ainda, outros aspectos importantes que estão diretamente relacionados à política neoliberal e, portanto, ao contexto que estamos tratando. Necessitamos discorrer sobre determinados temas que se tornaram essenciais no âmbito da proteção àquilo que concebemos como trabalho e ao trabalhador. Referimo-nos à “flexibilização das leis trabalhistas”, ao trabalho informal, e à constituição dos blocos econômicos baseados na multipolarização e na ditadura de Washington.

O texto/discurso do livro didático analisado ao discorrer sobre a “flexibilização das leis trabalhistas”, constrói todo um caminho de reflexão e convencimento no sentido de mostrar que um dos fatores que dificulta o acesso ao trabalho/emprego se encontra nas dificuldades trazidas pela legislação trabalhista, produzidas durante o Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e que vigora ainda na contemporaneidade, engessando as relações entre trabalhadores e patrões. O livro didático retrata o seguinte:

Inicialmente, a proposta de **“flexibilizar as leis trabalhistas”** foi apresentada nos governos de Fernando Henrique Cardoso e continuou a ser defendida no governo Lula. É importante observar que o debate é travado em torno de instituições criadas nas décadas de 1930 e 1940: Legislação trabalhista, justiça do trabalho, intervenção do Estado para estender os direitos da massa de assalariados urbanos e também para enquadrá-la em estruturas controladas pelo poder público – todos esses aspectos do Brasil contemporâneo foram construídos em um período [...] conhecido como Era Vargas (BRAICK e MOTA, 2006, p. 106).

Em que pese as explicações apresentadas acima sinalizando para a necessidade da “flexibilização das leis trabalhistas”, como via facilitadora do acesso ao trabalho formal, ao desvelarmos este contexto nos colocamos face a face não apenas com a crise do trabalho assalariado, mas com a lamentável constatação de que a classe que vive do trabalho e que tanto lutou pela redução da jornada e

liberação do tempo livre, empenha-se hoje, desesperadamente, para manter-se empregada, mesmo à custa de direitos duramente conquistados, justamente em um tempo e espaço históricos no qual o que já se produziu em conhecimento e tecnologias, se administrados a partir de uma outra lógica econômica, política, social e ideológica, que não a do capital, muitos benefícios e outras perspectivas com relação à produção da cultura, do trabalho, da educação, da preservação à vida humana e do planeta, seriam construídas (MESZÁROS, 2006).

Bourdieu (1998) nos conta da resistência dos sindicatos franceses de trabalhadores para manterem os direitos sociais e trabalhistas até aqui conquistados. Diz-nos inclusive que a política neoliberal acena para os trabalhadores franceses (europeus) com a magistral possibilidade de esses virem a concorrer com boa margem de vantagens com trabalhadores menos favorecidos do resto do mundo.

No entanto, para que essa realidade se concretize é proposto como modelo a esses trabalhadores (do norte, e em especial aos franceses) países em que o salário mínimo não existe, onde operários trabalham 12 horas por dia por um salário que varia entre 1/4 e 1/15 do salário europeu, onde não há sindicatos, onde crianças são postas para trabalhar, onde a “classe-operária” trabalha nos fins de semana, com horas irregulares de trabalho, realizando dessa forma os desmedidos sonhos patronais. O nome dessa proposta, Bourdieu (irônicamente) nos diz que é flexibilidade.

O livro didático aborda a questão do trabalho informal, através de uma matéria que foi publicada na Folha de São Paulo, no dia 24 de março de 2002 e não chega a aprofundar a questão da informalidade do trabalho em texto próprio. Entretanto, por compreendermos que esta forma de sobreviver desafia o Estado neoliberal e expõe suas contradições, achamos por bem, em poucas palavras descrever este contexto.

É fato e as estatísticas públicas confirmam através do sítio <http://portal.mte.gov.br/dados_estatisticos/anuario-dos-trabalhadores.htm> que apenas 40% dos brasileiros que trabalham estão assegurados pelas proteções mínimas da política previdenciária, isto porque somente estes possuem contrato formal de trabalho, ou atuam de forma autônoma, viabilizando o pagamento dos impostos previdenciários. Os demais vivem do “trabalho informal” ou na informalidade.

Cabe ressaltar aqui, que as proteções mínimas das quais tratamos são aquelas alcançadas pelos trabalhadores ao longo do processo histórico, cabendo, portanto esclarecer que flexibilizar nesse contexto significa que o trabalhador deve assumir posição de renúncia, abrindo mão de direitos como: o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), às negociações concernentes à jornada de trabalho, ao direito a férias, imposto de insalubridade, conforme a característica do trabalho etc... .

Campana (2000) ao escrever sobre o Impacto do Neoliberalismo no Direito do Trabalho: Desregulamentação e Retrocesso Histórico, afirma que nesse contexto, flexibilização das leis trabalhistas significa a criação de novas leis, modificando as existentes para diminuir ou extinguir direitos, sendo, portanto, uma das estratégias da política neoliberal na circulação de capitais e de riquezas. Portanto, desregular o direito trabalhista, de forma alguma, pode ser entendido como alternativa de promover o progresso e o pleno emprego, pois como já vimos o desemprego, desemprego estrutural e o desemprego conjuntural constituem princípios e práticas basilares e essenciais da lógica capitalista.

O argumento do progresso, de fato, somente coloca um véu sobre os interesses do capital, do Estado, dos banqueiros, conglomerado de multinacionais ou empresas transnacionais e de todo o patronato na atual fase do neoliberalismo. O interesse é sempre o mesmo: auferir maiores lucros e aumentar a mais-valia.

Apreendemos, portanto, sobre a necessidade dos trabalhadores, que hoje se encontram na informalidade, buscarem as garantias de proteção asseguradas pela política previdenciária, mas também entendemos que as razões do incômodo e crítica por parte do estado neoliberal e do capital, quanto ao “trabalho informal”, se dá por outro viés de interesse que não é o da proteção do trabalhador. O que importa mesmo e incomoda, está diretamente relacionado à situação destes não auferirem o pagamento dos impostos à área pública do Estado, pois essa forma de enfrentamento fragiliza o poder.

Outro contexto relativo à política neoliberal, no âmbito de uma economia globalizada, consiste nas tendências mundiais de organização dos países no planeta.

O livro didático analisado ressalta que atualmente duas são as tendências mundiais de organização política e econômica dos países que predominam no

cenário mundial: a “multipolaridade” e a “ditadura de Washington” (BRAICK e MOTA, 2006).

A teoria da “multipolaridade”, ou “formação de magablocos”, parte do pressuposto de que o mundo hoje está organizado a partir da associação de países de uma mesma região geográfica por meio do estabelecimento de relações político-econômicas privilegiadas, visando uma atuação conjunta no mercado internacional. Os blocos mais importantes que surgiram foram os seguintes:

- a. Acordo de livre comércio da América do Norte (NAFTA), dos quais participam os Estados Unidos, Canadá e México;
- b. Comunidade Andina o Pacto Andino (CAN), que compreende a Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela;
- c. O Mercosul que consiste em um acordo de integração econômica que reúne inicialmente Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, que foi constituído em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção, e recebeu no final de 2005, a adesão de um novo membro, a Venezuela. Seus pilares ou objetivos são os seguintes: Democratização Política e Liberalização Econômico-Comercial;
- d. A Cooperação Econômica da Ásia e Pacífico (APEC) que foi criada em 1989 e tem como integrantes os Estados Unidos, México, Canadá, Hong Kong, Cingapura, Taiwan, Malásia, Tailândia, Indonásia e Coréia do Sul (Tigres Asiáticos), Japão, China, Brunei, Filipinas, Vietnã, Austrália, Nova Zelândia, Papua, Nova-Guiné, Peru, Chile e Rússia. Somada a produção industrial de todos esses países, chega-se à metade de toda a produção mundial. Em pleno funcionamento, este será o maior bloco econômico do mundo; e,
- e. Em torno da Alemanha constituiu-se o bloco econômico denominado União Européia, que constitui uma resposta coletiva das nações da Europa Ocidental a nova política mundial. A principal meta é a integração do continente, baseada em uma unificação econômica, monetária e política.

Quanto à “ditadura de Washington” podemos dizer que ao final da guerra fria, no início de 1990, conforme relata o livro didático analisado, na p. 315, o planeta assistiu à estruturação de uma nova ordem mundial, retratada em uma organização político-econômica, que se configurou com a assinatura do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), que depois passou à Organização Mundial do Comércio (OMC), do NAFTA, da Associação das Nações do Sudeste Asiático (ANSEAN) e da APEC. Cabe ressaltar que todos esses acordos associam os Estados Unidos às regiões

economicamente estratégicas do globo, tendo como foco a “globalização” efetiva da economia.

Ao finalizarmos o desvelamento da metáfora “a nova ordem mundial”, nos resta apresentar o que está naturalizado por esta metáfora no contexto da cultura, face aos apelos da “internet” no mundo globalizado, onde a produção cultural e a formação de conceitos estéticos, segundo Braick e Mota (2006), estão associadas à organização do sistema de produção e consumo. Segundo as autoras, neste mundo, não podemos nos ver e nem valorizar nossa própria arte. Somos induzidos a assistir filmes norte-americanos ainda que estes massacrem nossas culturas nacionais e locais.

Considerando a abordagem das autoras, entendemos que uma vez mais se coloca, no âmbito desta pesquisa a necessidade de trazermos as reflexões de Castells (2005) e Hall (2003) sobre identidade que, em nossa opinião, são complementares. Ambos ressaltam a importância das pessoas cultivarem e preservarem seus espaços de pertencimento, sua identidade nacional, como condição fundamental à preservação cultural em um planeta globalizado em torno de um modelo econômico que violenta os trabalhadores, culturas e cujos efeitos perversos não param de crescer. É fundamental, portanto, afirmar-se a partir do que você é, da defesa e preservação do local em que vive e daquilo que deseja fazer. Cuidar de tudo o que dá sentido a sua identidade e a sua história. Essas questões precisam estar bem resolvidas para que possamos dar passos mais largos.

Ao analisarmos os diversos contextos que estão imbricados à metáfora “nova ordem mundial”, através de fragmentos do texto/discurso, do terceiro volume do livro didático de História, do Ensino Médio, da coleção intitulada “Das cavernas ao terceiro milênio”, cuja abordagem retrata o período da Proclamação da República no Brasil aos dias atuais, verificamos que a categoria trabalho, nas várias passagens do texto assume o sentido de tortura para o trabalhador, quer pela exploração na forma de sobretrabalho, quer pela perspectiva da perda do trabalho ou, ainda, da renúncia a direitos historicamente conquistados, face aos postulados da política neoliberal, que tem como um dos seus veículos de expressão a “flexibilização das leis trabalhistas”.

Ainda observamos o posicionamento explícito das autoras no sentido de criar uma relação de causa-efeito entre a “flexibilização das leis trabalhistas” e a

possibilidade da conquista do trabalho/emprego formal, conforme apresentamos no corpo da análise.

Compreendemos, também, que nas passagens analisadas não está posta de forma explícita uma concepção de trabalho, no entanto esta categoria é enfatizada através de temas como: classes sociais, relações sociais fundadas na desigualdade, emprego, desemprego, desemprego estrutural e conjuntural e modos de produção.

5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho, determinamos por apresentar os destaques referentes a cada uma das seções que integra a dissertação intitulada: As concepções de trabalho contidas no livro didático de História "Das cavernas ao terceiro milênio" – Da proclamação da república no Brasil aos dias atuais: A linguagem como prática social.

Dessa forma, precisamos por esclarecer em nossa primeira seção, os motivos pessoais, profissionais e, especialmente, o contexto educacional que nos instigou a realizar esse estudo tomando como nossa amostra de pesquisa o referido livro didático.

Enfatizamos, então, que sua escolha se deu pelo fato desta coleção, integrar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no período de 2005-2012, tendo pontuado sua marca de vitória, na distribuição de livros, em quatro das cinco regiões do país. Dos 315.488 livros de História que chegaram até as escolas da rede pública do Brasil, e, portanto, aos professores e alunos, 183.515, ou seja, 58,17% pertencem a essa coleção, conforme demonstramos nos apêndices desta pesquisa.

Nosso objetivo consistiu em elucidar as concepções de trabalho contidas no volume analisado, evidenciando sua intencionalidade educativa. Esta pesquisa, por suas características, nos colocou a necessidade de dialogarmos com autores da ontologia marxista, que afirma historicamente a centralidade do trabalho na produção e consolidação da vida humana, a partir da realidade concreta, nos favorecendo com as ferramentas necessárias para uma análise crítica aos sentidos do trabalho e ao funcionamento da sociedade atual.

Da mesma forma, destacamos a importância das leituras que fizemos de textos produzidos por autores da Análise Crítica do Discurso (ACD), cujos delineamentos metodológicos e epistemológicos nos possibilitaram fazer as análises necessárias, de forma criativa, crítica e objetiva, no processo de desvelamento dos contextos socioideológicos que envolvem a categoria trabalho.

A ACD, conforme já vimos, foi criada por Norman Fairclough e constitui uma corrente lingüística voltada a estudar a linguagem como prática social, e atribui ao contexto importância decisiva. Compreende o texto/discurso (no caso do livro didático), como uma forma de prática social, uma forma de agir no mundo e na sociedade, sendo, portanto, socialmente constitutivo e variando conforme o lugar

(domínio social) em que é gerado. Seu estudo e análise se dão em um quadro tridimensional, conforme proposto por Fairclough em 1989 e aprimorado em 1992, no qual se distingue três dimensões: Discurso como texto, como prática discursiva e como prática social. (RESENDE & RAMALHO, 2004).

Nesta pesquisa extraímos do texto/discurso do volume que constituiu nossa amostra dois tópicos lingüísticos com foco no estudo das concepções de trabalho; metáfora e criação de palavras (neologismos). Ambas integram a categoria vocabulário e consistem em formas simbólicas que expressam conceitos reveladores dos contextos, histórico, socioideológico, político e cultural que traduzem os sentidos de trabalho.

Pedrosa (2005) ressalta como um dos aspectos produtivos no estudo do vocabulário, a metáfora, por ser uma figura retórica consistente em expressar conceitos, posicionamentos, mantendo imbricados a ela, significações e contextos ricos de implicações históricas, políticas culturais e ideológicas. Os textos do livro didático analisado, conforme demonstramos estão carregados de metáforas e justamente com o sentido de desvelar seus contextos foi que estudamos e discorremos a análise de cada uma delas elucidando as concepções de trabalho e visão de mundo que estas propagam.

Quanto ao segundo tópico, se refere à criação de novas palavras, que como já abordamos na seção 2 constitui um mecanismo de ampliação ou de restrição semântica, que é bem comum ocorrer em uma língua. Este processo, conhecido por neologia, gera formas e acepções novas, que são os neologismos. Cabe ressaltar, então, que a assimilação e circulação dos neologismos estão sujeitos a fatores históricos, políticos e socioculturais.

Dessa forma, constituíram objetos de nossa análise as seguintes metáforas: a nação era o novo “objeto de culto”, “massa”, “voto de cabresto”, “pirâmide”, Brasil “caipira”, “mão-de-obra” e “nova ordem mundial”. Quanto aos neologismos, analisamos aqueles que traduzem os contextos econômico, sociocultural e ideológico da “nova ordem mundial” constituída após o final da guerra fria com a queda do muro de Berlim. São os seguintes: “globalização”, “empresas transnacionais”, “reestruturação produtiva”, “desemprego estrutural e conjuntural”, “neoliberalismo”, “flexibilização das leis trabalhistas”, “trabalho informal”, “multipolarização ou formação de megabloco”, “ditadura de Washington” e “internet”.

A nação era o novo "objeto de culto" nos veio em meio aos antecedentes da primeira guerra mundial que demarcou o declínio da Europa como centro político e econômico do planeta e a ascensão dos Estados Unidos. Esta metáfora traz consigo a doutrinação ufanista propagada pelo estado que tomou a nação como "objeto de culto" naturalizando um sentido de identidade, de afinidade partilhada, convencendo, assim, o povo, o trabalhador, o camponês, a tomar como desejo e projeto seu a necessidade expansionista dos governantes, do estado e do capital.

Quanto à metáfora "massa", identificamos sua presença, no Brasil da primeira república que retrata um período marcado pelo desenvolvimento das indústrias de bens de consumo, estimulado pela política de substituição das exportações e pela crescente urbanização. Em face desta realidade, o texto/discurso do volume analisado nos traz essa forma simbólica, carregada de sentidos socioideológico, político e cultural. A mesma "massa" que se refere ao peso dos objetos, traduz a comparação de camponeses e operários a coisas que perderam ou que não têm uma forma, um sentido definido, e por isso podem ser moldados conforme interesses que não são seus.

Ainda na república velha (1889-1930), que expressa uma realidade marcada por mudanças e permanências, identificamos a metáfora "voto de cabresto", nos remetendo a sentidos de algo que controla, subjuga, reprime, contém prendendo, refletindo, dessa forma, o ambiente político e institucional, caracterizado pela hegemonia da oligarquia agrária sustentada pela riqueza da atividade cafeeira, que age, estrategicamente, consolidando acordos com o estado, para manter-se no poder à custa dos trabalhadores rurais, controlando através de manipulações e trapaceiras eleitoreiras, o poder executivo e legislativo da nação.

Também neste período, extraímos do volume analisado, uma forma simbólica que representa e traduz a organização hierarquizada da sociedade brasileira. Referimo-nos à metáfora "pirâmide", cujos contextos sociocultural, ideológico e político, naturalizam e obscurecem a desigualdade, a exploração e seus efeitos, que de acordo com Bourdieu (1988), estão refletidos em sofrimentos, doenças, violência, cerceamento de direitos, insegurança e tantas outras mazelas, que na prática traduzem as dívidas históricas do poder, do estado e do capital à classe que vive do trabalho.

Mas é ao desvelarmos as contradições socioideológicas imbricadas à metáfora, Brasil "caipira", que emerge, explicitamente, o contexto econômico e

cultural da nação brasileira na primeira república, onde 70% da população economicamente ativa, entre brasileiros e imigrantes, estava empregada no campo: homens, mulheres e crianças, que de acordo com o livro didático analisado, mostravam as mãos calejadas pelo cabo da enxada, vivendo no mundo, em meio à miséria e sofrimento. Uma população carente de terra, saúde e educação, tratada por “caipira” que apesar do muito que produzia bem pouco podia consumir.

Esta metáfora revela a dinâmica de uma realidade que focaliza o embate entre trabalhadores rurais e operários de um lado e o estado com as oligarquias agrárias do outro lado, daí o *Brasil “caipira”* colocar a mostra os desmandos e desigualdades sociais, evidenciando as articulações constituídas pelo estado com as oligarquias agrárias, deixando à margem as demandas dos trabalhadores do campo e da cidade.

Ainda sob o poder das elites rurais, em face do desenvolvimento industrial, que revela todo um contexto de exploração do trabalho realizado por homens, mulheres e crianças nas fábricas que surgiram no Brasil, ainda na república velha, encontramos a metáfora “*mão-de-obra*”, que constitui uma forma simbólica voltada a naturalizar a divisão social do trabalho (manual e intelectual). Considerando os contextos que estão imbricados a esta metáfora, realizar seu desvelamento, nos trouxe a oportunidade de refletir acerca do “fazer-saber” e da relevância de compreendermos e valorizarmos na justa medida, a produção dos saberes do ócio e do trabalho (do fazer).

A realidade política do planeta após a guerra-fria, com a queda do muro de Berlim e a desintegração do bloco soviético, expôs uma nova configuração político-econômica, traduzida na soberania dos Estados Unidos e do capitalismo. Este modelo de produção que se estendeu por todo o mundo, nos trouxe para o desvelamento de seus contextos, a metáfora “nova ordem mundial”, riquíssima em contradições socioideológicas, cujos sentidos são explicitados através da análise dos neologismos, provenientes do contexto econômico, político, ideológico e sociocultural. Todos os neologismos analisados foram apresentados acima.

Ressaltamos, também, que tanto as metáforas quanto os neologismos foram desvelados a partir de indicadores que nos permitiram a formulação de conceitos concretos voltados a responder às questões norteadoras e aos objetivos desta pesquisa. Consideramos, portanto, como indicadores neste estudo, os seguintes: a concepção de trabalho que constituímos referendada na ontologia

marxiana, explicitada na seção 3 desta dissertação, e a identificação das relações sociais constituídas no trabalho, fundamentadas em conceitos como, classes sociais, desigualdades sociais, poder, estado, exploração social e modos de produção.

Nesse passo, tornou-se possível identificar a cada análise dos contextos relativos aos tópicos lingüísticos extraídos do texto /discurso, que as concepções de trabalho no livro didático, selecionado como nossa amostra de pesquisa, não se apresentam de forma explícita, ou seja, os sentidos do trabalho estão diluídos em meio a temas como: classes sociais, desigualdade e exploração social, modos de produção dentre outros, que constituem a essência da sociedade capitalista.

Constatamos, no entanto, através das análises realizadas, toda a movimentação das engrenagens de funcionamento da sociedade do capital: a sociedade dividida em classes sociais representadas pelo Brasil “caipira”, trabalhadores rurais e mão-de-obra operária, de um lado, e pelos representantes das oligarquias agrárias (fazendeiros, coronéis), empresários, industriais, donos de empresas transnacionais e o Estado, de outro lado; a exploração da classe que vive do trabalho pelos donos dos meios de produção; a prática da mais valia traduzida continuamente nos fragmentos analisados por meio da intensa carga-horária praticada pelos trabalhadores; a precarização do trabalho feminino e a desvalorização e exploração da mão-de-obra infantil. Em contextos marcados por estas características, trabalho é traduzido com o sentido de tortura e dureza, é trabalho explorado, fetichizado, alienado e alienante.

Também, encontramos no volume analisado face à modernidade tardia, à contemporaneidade e aos efeitos do discurso produzido pela “nova ordem mundial”, pela “globalização da economia”, que demarca, no mundo do trabalho, o convívio com “empresas transnacionalizadas” e a “produção multilocal”, o trabalho e o trabalhador, novamente, decaídos, explorados, precarizados, submissos ao capital, face às duas novas formas de desemprego: o desemprego estrutural e o desemprego conjuntural.

Em que pese todo o exposto, nos deparamos, ainda, com o desespero da classe que vive do trabalho, que se desdobra em resistência, para não renunciar a direitos conquistados ao longo do processo histórico e que estão relacionados a políticas de proteção mínimas, como: a definição do salário mínimo, negociações

concernentes à jornada de trabalho, o direito a férias e ao repouso remunerado, enfim, àquelas conquistas das quais não se pode abrir mão.

Dessa forma, podemos afirmar que em todos os contextos analisados, do referido livro didático, nos deparamos exatamente com esta realidade do trabalho, marcada por um sentido de exploração e desigualdade. Entretanto, ao analisarmos os contextos que estão imbricados à metáfora Brasil “caipira” nos veio o Arraial de Canudos, com outro sentido de trabalho, ou seja, demarcando no texto/discurso, ainda que de forma breve, o trabalho como uma atividade, realizada por homens e mulheres, que primam inicialmente pela subsistência da comunidade e pelo compartilhamento dos meios de produção.

O encontro com estes sentidos de trabalho no livro didático nos possibilita afirmar que as concepções coexistem, historicamente, numa relação de embate e são, portanto, focos de luta. Tanto é assim, que as metáforas e as novas palavras extraídas do texto/discurso didático e que traduzem os contextos e as concepções de trabalho na sociedade capitalista, ainda que na contemporaneidade, face ao imenso e vigoroso avanço tecnológico, traduzem o nosso convívio com a tortura e a dureza do trabalho, com a exploração do trabalhador e do trabalho infantil, com a precarização das relações trabalhistas e a perda de conquistas já consolidadas historicamente, com a globalização excludente, o desemprego, com a desvalorização do trabalho concreto e com o massacre das identidades regionais que aliena e distancia os sentidos humanos de sua história e da sua realidade, produzindo, conforme afirma Frigotto (1998, p. 25), a esterilização de vidas numa “existência provisória, sem prazo”.

Ao finalizarmos esta dissertação, destacamos o grande aprendizado vivido nesta caminhada, a alegria de podermos compartilhar nossa experiência e conhecimento com os participantes dos Fóruns Municipal e Estadual de Educação e, ainda, de conceber esta pesquisa como trabalho concreto. Também assumimos o firme propósito de continuar nosso processo de formação, por entendemos que, cotidianamente, este nos amadurece e renova em esperança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luis Vieira de. **Tá na rua: Representações da prática dos educadores de rua**. São Paulo: Xamã, 2002.

ALVES, Dalton José. **O espaço da Filosofia no currículo do Ensino Médio a partir da nova LDB (Lei nº9394/96): Análise e reflexões**. 134f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. UNICAMP. 2000.

Anuário dos trabalhadores: 2009. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE. Disponível no sítio <http://portal.mte.gov.br/dados_estatisticos/anuario-dos-trabalhadores.htm>. Acesso em: agosto/2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2000, p. 23-104.

_____. O sistema de metabolismo social do capital e seu sistema de mediações. In: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 19-183.

_____. **A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Estudo das ideologias e Filosofia da linguagem. In: _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Campinas: Unicamp, 1930, p. 26-143.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional: Saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

_____. Conhecimento, trabalho e obra: Uma proposta metodológica para a educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC: A revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 34, n.3, p. 5-15, setembro/dezembro 2008.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1995, p. 27-90.

BARTOLOMEI, Rogério. **Pensando o ensino do futuro com perspectivas humanizadoras: A engenharia civil como pretexto**. 195f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP. 2002.

BOENTE, Alfredo; BRAGA, Gláucia. **Metodologia científica e contemporânea** (para universitários e pesquisadores). Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

BOYER, Gilbert Cardoso. A atividade de trabalho como geradora do mundo comum. XXVIII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - A integração das cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável (2006: Rio de Janeiro). **Anais**. Rio de Janeiro: ABEPRO, p.1-14.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos. Tática para enfrentar a invasão Neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BORGES, Livia de Oliveira. As concepções do trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional. **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**, v.3, n.3, set./dez., 1999, p.81-107.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Oswaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.43/5, p.1-14, julho 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999, 364p.

BRANCO. Matheus de Andrade. **O trabalho como passagem de autonomia na Fenomenologia do espírito e suas implicações na Filosofia do Direito**. Rio Grande do Sul: PUC, 2010.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História - Das cavernas ao terceiro milênio: Da Proclamação da República aos dias atuais**. São Paulo: Moderna, 2006, v.3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica**, 6 ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPANA, Priscila. O impacto do neoliberalismo no Direito do Trabalho: desregulamentação e retrocesso histórico. Brasília: **Revista de informação legislativa**, a. 37, n.147, jul/set, 2000, p. 129-144.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Preparar para o trabalho e para o tempo livre: Tensões e desafios da Educação Profissional no Brasil nos fins do século XX, na perspectiva dos trabalhadores**. 313f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP, 1999.

CASTELLS, Manuel. A era da informação, economia, sociedade e cultura. A sociedade em Rede, v.1, São Paulo, Paz e Terra, 2005.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. En: **Crítica e emancipación: Revista latinoamericana de comércio sociales**. Año: 1, n. 1, (jun 2008). Bueno Aires: CLACSO, 2008.

_____. **Conformismo e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COTRIM, Gilberto. **História Global – Brasil e geral**. São Paulo: Saraiva, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de oficinas nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP: FLACSO, 2000.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Editora Moraes, 1978, 11ª ed..

DEMO, Pedro. Trabalho: Sentido da vida! . **Boletim Técnico do SENAC: A revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 32, n.1, p. 5-17, janeiro/abril 2006.

DIAS, Edmundo Fernandes et al. **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996.

DINES, Alberto et al. **Histórias do poder. 100 anos de política no Brasil**. São Paulo. Editora 34, 2000, v.1.

Editorial Euronews. Disponível no sítio <<http://pt.euronews.com>>. Acesso: 01/jul/2007.

Editorial Ciência e Saúde. Disponível no sítio < <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2011/09/numero-de-obesos-no-mundo-supera-o-de-famintos-diz-cruz-vermelha.html>>. Acesso em: 22/09/2013.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 11-159.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001, p.19-293.

FARIAS, Francisco Pereira de. Clientelismo e democracia capitalista: Elementos para uma abordagem alternativa. **Revista - Sociologia Política**, nº 15, p. 49-65. Curitiba: 2000.

FARIAS, Itamar Mazza. Diferenças entre Polivalência e Politecnia: Implicações para a formação da concepção sobre o processo no trabalho educativo. **Educação e Filosofia**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 11-19, Janeiro/Junho, 1998.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: Reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005, p.11-97.

FNDE - Consulta PNLD: Distribuição de livros. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/simad_fnde.SISADWEB_1_PC> . Acesso em 2012.

FOUCAULT, Michel. Las meninas. In: _____. **As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 3-21.

FRANCO, Jefferson; FRANCO, Ana. **Como elaborar trabalhos acadêmicos - Nos padrões da ABNT aplicando recursos de Informática.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2006.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.100-137.

_____. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor, v. 1, p. 164-183, 2011.**

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo - Série pesquisa em educação.** Brasília: Plano Editorial, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.25-54.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: Elaboração e formatação.** 14 ed. Porto Alegre, 2007, p.13-305.

GENTILI, Pablo. A desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.76-99.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 3 ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO,2002.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 43-59.

GONZALEZ, Jorge Luiz Cammarano. **A dimensão pedagógica do Marxismo na obra de Mário Manacorda.** 262f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP. 1990.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo, 1999.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 7ª Ed. Rio de Janeiro: DF& A, 2003.

HENRI, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F; HAK, T.. **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, p. 8-13.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: O breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia de letras, 1995.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa multiusuário, versão 1.0**. Jun, 2003.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT - comentadas para trabalhos científicos**. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.55-75.

_____. Competência como práxis: Os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC: A revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 30, n.3, p. 81-93, setembro/dezembro 2004.

LAJOLO, Marisa. O livro didático: velho tema, revisitado. **Em Aberto**. Brasília, ano 6, n.35, p.1-9, jul./set.1987.

LEAL, Vítor Nunes. **Coronelismo**. Enxada e voto. São Paulo: Alfa-Ômago, 1975.

MAGALHÃES, Izabel. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em Dis(curso)** – Tubarão, v.4, n.esp, p.113-131, 2004.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARANHÃO, Ricardo (org.). **Brasil história – Texto e consulta (República)**. São Paulo. Hucitec, 1989.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política – O processo de produção do capital**. Apresentação: Jacob Gorender. Coordenação e revisão: Paul Singer. Tradução: Régis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O capital**. Tradução: Klaus Von Puschen. São Paulo: Centauro, 2005.

MÉSZÁROS, István. Capital: A contradição viva. In: MÉSZÁROS, István. **O século XXI: Socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2006, p. 17-79.

MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de História hoje: Um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n.48, São Paulo, 2004.

MOTTA, Vânia Cardoso. Politizando a “sociedade do conhecimento” sob a ótica do pensamento de Gramsci. **Boletim técnico do SENAC: A revista da educação profissional**. Rio de Janeiro, v. 32, n.1, p. 19-29, jan/abr, 2006.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 27-41.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. Campinas: Unicamp, 1993, p. 7-117.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T.. **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, p. 61-162.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem**. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 9. Tomo 2: Filologia, lingüística e ensino. Rio de Janeiro: Cifefil, 2005, p. 43-70.

PEDROSA, Cleide Emília Faye; OLIVEIRA, Derli Machado de; DAMASCENO, Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno. Caminhos teóricos e práticos em análise crítica do discurso. **Cadernos do CNLF**, v. XIV, nº 2, t.1, 2010.

PERISSÉ, Gabriel. **Palavras e origens: considerações etimológicas**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de História: Três autores exemplares (1890-1930)**. 220f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP. 2009.

PIZARRO, Dione. **Conhecimento formal, leitura e realidade: Um intertexto**. 116f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. UNICAMP. 2006.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em Dis(curso)** – Tubarão, v.5, n.1, p.185-207, jul./dez. 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação Brasil: 1930-1973**, 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)**, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n.34, janeiro/abril 2007, p. 152-165.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C.J. et. al. (orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

- SCHMIDT Mário. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2005.
- SECCO, Lincoln. Crise e estratégia em Gramsci. In: DIAS, Edmundo Fernandes, et ali. **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996.
- SILVA, Delcio Barros da. **As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/lec/01_00/DelcioL&C3.htm>. Acesso em: 03 de dezembro 2011.
- SILVA, Roselaine Navarro B. da; GARCIA, Maria de Fátima. **O conceito de trabalho ao longo da história humana**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2002.
- SILVA, Maria Cecília Perez de Souza e. Enunciados interrompidos: São eles inacabados? In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1995, p. 179-186.
- SILVA, João Carlos da. **Educação e Positivismo no Brasil: Arquivos e fontes para pesquisa**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP.
- TEODORO, António. **Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. Coleção Prospectiva, v. 9.
- TOURAINÉ, Alain. **Como sair do liberalismo?**. São Paulo: EDUSC, 1999.
- VARELA, Júlia; ALVAREZ- URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & educação. São Paulo, n.6, p. 68 - 96, 1992.
- WILLIAMSON, Edwin. **História da América Latina**. Lisboa/Portugal: Edições 70.
- WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em Dis(curso)** – Tubarão, v.4, n.esp, p.223-243, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 6 - Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Norte, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)

Gráfico 1 - Distribuição dos livros na Região Norte

APÊNDICE B

Quadro 7 - Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Nordeste, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)

Gráfico 2 - Distribuição dos livros na Região Nordeste

APÊNDICE C

Quadro 8 - Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Sudeste, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)

Gráfico 3 - Distribuição dos livros na Região Sudeste

APÊNDICE D

Quadro 9 - Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Sul, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)

Gráfico 4 - Distribuição dos livros na Região Sul

APÊNDICE E

Quadro 10 - Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Centro-Oeste, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)

Gráfico 5 – Distribuição dos livros na Região Centro-Oeste

APÊNDICE F

Quadro 11 - Demonstrativo da aquisição de livros didáticos PNLD/PNLEM, no período de 2005 a 2009, por editora e valor contratado: Quadro 11

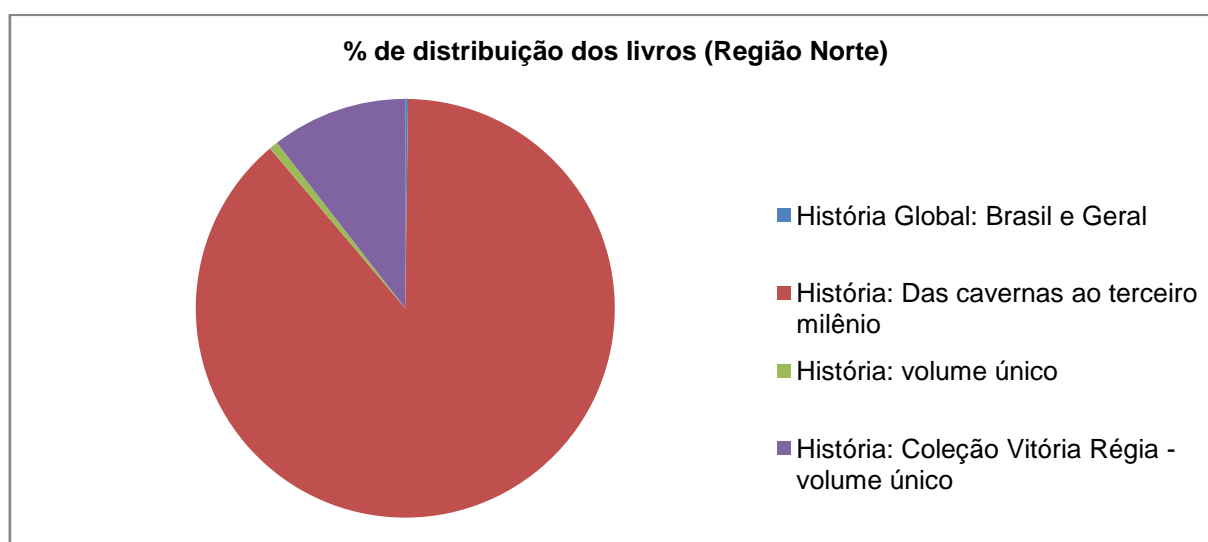
APÊNDICE A

Quadro 6 – Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Norte, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)

Identificação do livro didático	Quantidade	Editora	% por editora
História global: Brasil e Geral - volume único	51	Saraiva	0,21
História: Das cavernas ao terceiro milênio - volumes 1,2,3	22.377	Moderna	88,61
História - volume único	171	Saraiva	0,68
História - Coleção Vitória-Régia - volume único	2.655	IBEP	10,50
Total	25.254		100

Fonte: FNDE - Consulta PNLD: Distribuição de livros. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC

Gráfico 1 – Distribuição dos livros na Região Norte



Fonte: FNDE - Consulta PNLD: Distribuição de livros. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC

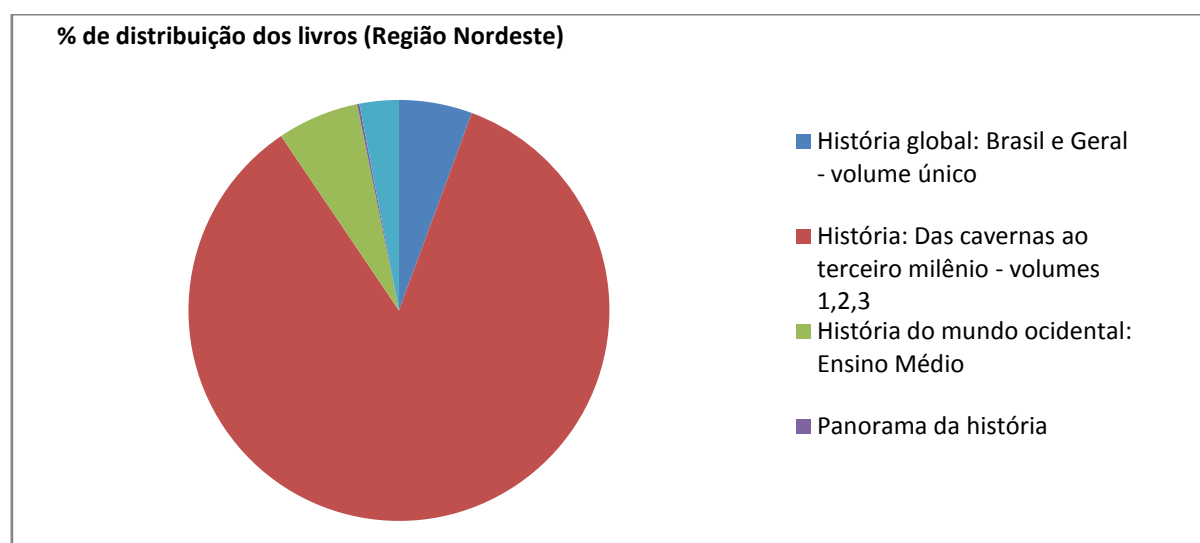
APÊNDICE B

Quadro 7 - Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Nordeste, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)

Identificação do livro didático	Quantidade	Editora	% por editora
História global: Brasil e Geral - volume único	4.161	Saraiva	5,63
História: Das cavernas ao terceiro milênio - volumes 1,2,3	62.773	Moderna	84,91
História do mundo ocidental: Ensino Médio	4.635	FTD	6,27
Panorama da história	129		0,18
A escrita da história	2.235	Escala Educacional	3,01
Total	73.933		100

Fonte: FNDE - Consulta PNLD: Distribuição de livros. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC

Gráfico 2 – Distribuição dos livros na Região Nordeste



Fonte: FNDE - Consulta PNLD: Distribuição de livros. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC

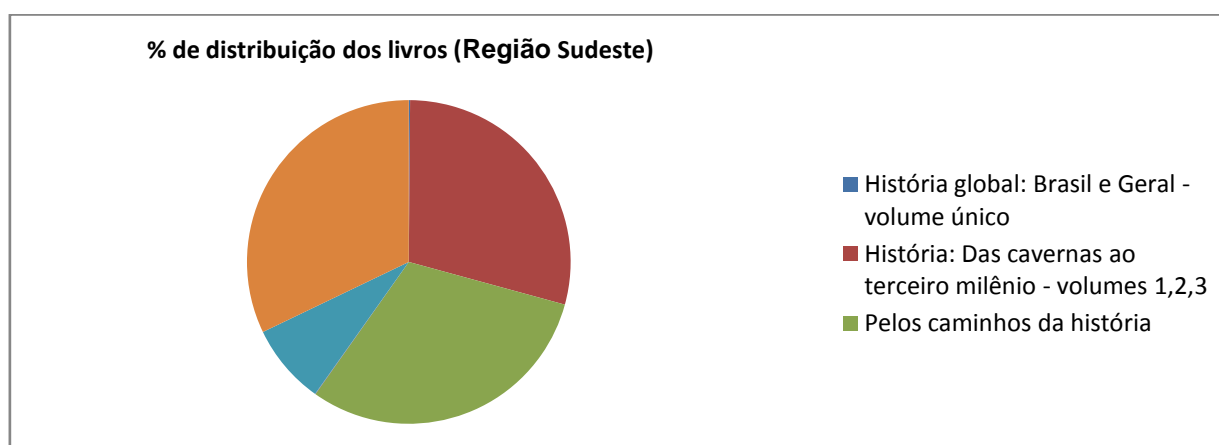
APÊNDICE C

Quadro 8 – Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Sudeste, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)

Identificação do livro didático	Quantidade	Editora	% por editora
História global: Brasil e Geral - volume único	143	Saraiva	0,13
História: Das cavernas ao terceiro milênio - volumes 1,2,3	31.975	Moderna	29,08
Pelos caminhos da história	33.530	Positivo	30,50
Panorama da História	36		0,04
História - volume único	8.847	Saraiva	8,04
História: Uma abordagem integrada	35.280	Moderna	32,08
Nova história integrada	143	Companhia da Escola	0,13
Total	109.954		100

Fonte: FNDE - Consulta PNLD: Distribuição de livros. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC

Gráfico 3 – Distribuição dos livros na Região Sudeste



Fonte: FNDE - Consulta PNLD: Distribuição de livros. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC

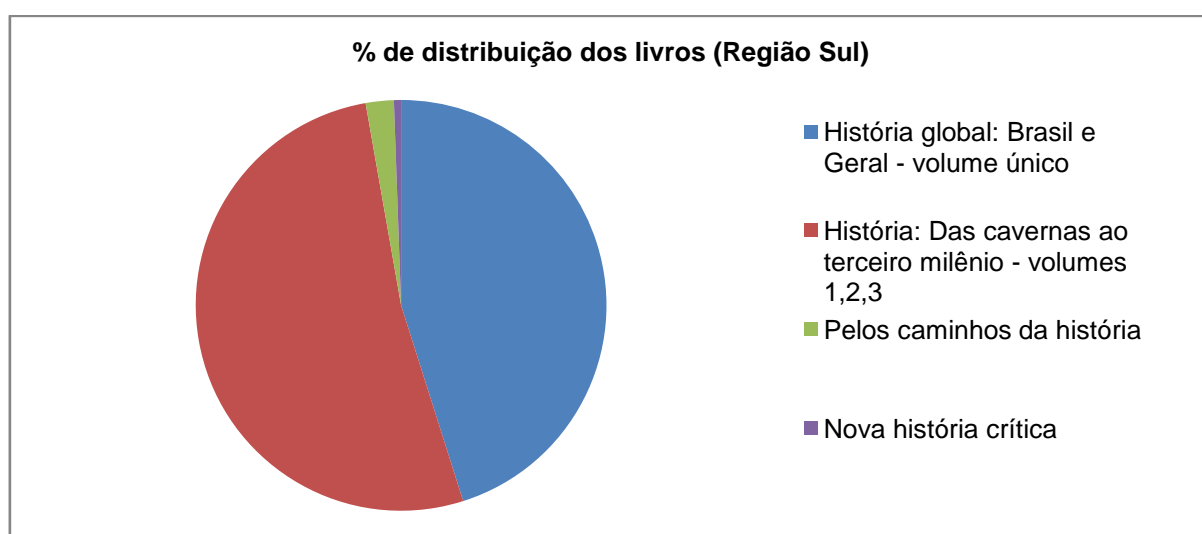
APÊNDICE D

Quadro 9 - Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Sul, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)

Identificação do livro didático	Quantidade	Editora	% por editora
História global: Brasil e Geral - volume único	23.976	Saraiva	45,11
História: Das cavernas ao terceiro milênio - volumes 1,2,3	27.700	Moderna	52,12
Pelos caminhos da história	1.174	Positivo	2,21
Nova história crítica	300	Nova Geração	0,56
Total	53.150		100

Fonte: FNDE - Consulta PNLD: Distribuição de livros. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC

Gráfico 4 – Distribuição dos livros na Região Sul



Fonte: FNDE - Consulta PNLD: Distribuição de livros. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC

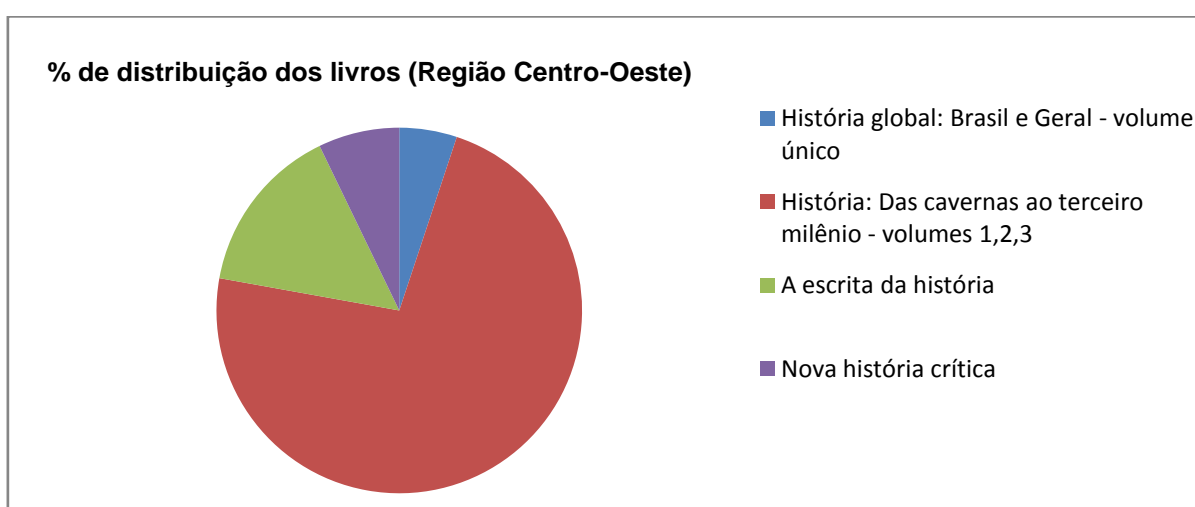
APÊNDICE E

Quadro 10 - Demonstrativo dos livros didáticos de História, do Ensino Médio, distribuídos na Região Centro-Oeste, especificando quantidade e editora (PNLEM/PNLD 2005-2012)

Identificação do livro didático	Quantidade	Editora	% por editora
História global: Brasil e Geral - volume único	2.712	Saraiva	5,10
História: Das cavernas ao terceiro milênio - volumes 1,2,3	38.690	Moderna	72,73
A escrita da história	7.974	Escala Educacional	14,99
Nova história crítica	3.821	Nova Geração	7,18
Total	53.197	-	100

Fonte: FNDE - Consulta PNLD: Distribuição de livros. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC

Gráfico 5 – Distribuição dos livros na Região Centro-Oeste



Fonte: FNDE - Consulta PNLD: Distribuição de livros. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC

APÊNDICE F

Quadro 11 - Demonstrativo da aquisição de livros didáticos PNLD/PNLEM, no período de 2005 a 2009, por editora e valor contratado

Editoras	Quantidade de livros adquiridos	Valores contratados	% de participação por editoras
Saraiva	31.868.049	322.487.521,58	25,36%
Moderna	31.954.032	248.354.783,76	19,53%
Ática	21.524.749	217.131.677	17,07%
FTD	17.775.407	161.087.465,94	12,67%
Scipione	14.481.162	152.610.662,62	12,00%
Nova Geração	4.421.031	81.428.566,47	6,4%
Escala	1.463.558	22.884.922,74	1,8%
Base	997.834	16.035.815,74	1,25%
IBEP	1.907.568	19.904.634,06	1,56%
Brasil	1.064.028	13.892.331,32	1,10%
CDE	524.190	10.525.148,32	0,82%
Positivo/Nova Didática	946.045	5.632.846,88	0,44%
Total	128.927.653	1.271.976.376,43	100%

Fonte: FNDE - Consulta PNLD: Distribuição de livros. Disponível em:
https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC

