





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Ângela Maria Camargo Rodrigues;

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Coordenadora: Nadia Hage Fialho

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO

Editora Geral: Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Editor Executivo: Jacques Jules Sonnevillle

Editora Administrativa: Jumara Novaes Sotto Maior

GRUPO GESTOR: Ângela Maria Camargo Rodrigues, Jaci Maria Ferraz de Menezes, Luciene Maria da Silva, Marcos Luciano Messeder, Nadia Hage Fialho, Verbena Maria Rocha Cordeiro.

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Adélia Luiza Portela

Universidade Federal da Bahia

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia

Ivete Alves do Sacramento

Universidade do Estado da Bahia

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia

Jacques Jules Sonnevillle

Universidade do Estado da Bahia

João Wanderley Geraldi

Universidade de Campinas

Jonas de Araújo Romualdo

Universidade de Campinas

José Crisóstomo de Souza

Universidade Federal da Bahia

Kátia Siqueira de Freitas

Universidade Federal da Bahia

Marcos Silva Palácios

Universidade Federal da Bahia

Maria José Palmeira

Universidade do Estado da Bahia e Universidade

Católica de Salvador

Maria Luiza Marcílio

Universidade de São Paulo

Nadia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia

Paulo Batista Machado

Universidade do Estado da Bahia

Raquel Salek Fiad

Universidade de Campinas

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional /

Instituto Paulo Freire

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Universidade do Estado da Bahia

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba, Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Luís Reis Torgal

Universidade de Coimbra, Portugal

Marcel Lavallée

Université du Québec à Montréal, Canada

Mercedes Vilanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Os pareceristas ad hoc dos n. 25 e n. 26: Cristina d'Ávila, Isa Trigo, Liana Gonçalves Pontes Sodré, Luciene Maria da Silva, Lynn Alves (UNEB), Iracy Picanço, Roberto Sanches Rabêllo (UFBA).

Revisão: Vera Brito; **Bibliotecária:** Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Eric Maheu;

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA);

Secretaria: Nilma Gleide dos Santos Silva, Claudejane Gonçalves da Silva.

FINANCIAMENTO: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I - UNEB

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação

e Contemporaneidade

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 26, jul./dez., 2006

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO E REDAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR - BAHIA
Tel. (071)3117.2316

Instruções para os colaboradores: vide últimas páginas.

E-mail da Revista da FAEEBA: refaeeba.dedc1@uneb.br

E-mail para o envio dos artigos: jacqson@uol.com.br

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br>

Indexada em / *Indexed in:*

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas – www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação – CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online – Faculdade de Educação – Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação – Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.
www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
- CLASE – Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana – Universidade Nacional Autónoma do México:
E-mails: hela@dgb.unam.mx e rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO E TRABALHO

- 15 Economia da educação e distribuição dos rendimentos nos municípios baianos
César Barbosa
- 35 Escolaridade, competências e inserção profissional
Maria Isabel Nogueira Tuppy; Nanci Cestaro Dias de Arruda
- 45 Qualificação e trabalho no capitalismo
Ana Elizabeth Santos Alves
- 57 Educação e trabalho: do mito da reconversão tecnológica à ideologia da empregabilidade
Ramon de Oliveira
- 67 Desemprego: de sonho a pesadelo
Adélia Doraci de Oliveira Ferreira
- 81 Orientação profissional em escola pública
Antonio Caubi Ribeiro Tupinambá; Andréa Barreto Girão de Oliveira
- 97 Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia
Sandra Regina Magalhães de Araújo; Antônio Dias Nascimento
- 115 Modelos de formação e profissionalização do ensino: análise crítica de tendências norte-americanas
Michel Carbonneau

ESTUDOS

- 137 As representações sociais de estudantes universitários do Semi-Árido Baiano quanto à violação dos direitos humanos
Paulo Batista Machado; Edivânia Moreira da Silva
- 155 Método etnográfico: a história e uma história – registro de uma experiência no universo escolar
Cleide Magáli dos Santos
- 165 Pós-modernidade e materialismo histórico no Século XXI: elementos para uma análise do papel do cientista político na sociedade acadêmica
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
- 173 Ética e educação nos parâmetros curriculares nacionais: entre o comunitarismo e o liberalismo
Sidney Reinaldo da Silva

- 185** A leitura de literatura infantil na alfabetização: o que falam/fazem os professores sobre essa prática?
Maria de Fátima Monteiro
- 199** Conhecimentos prévios sobre a natureza, prática de ensino e formação docente em Ciências
Geilsa Costa Santos Baptista
- 211** Pedagogia, formação do(a) pedagogo(a) e reformulação curricular na UNEB: desvelando nexos de uma experiência conflituosa
Antonio Pereira
- 227** A construção da definição de *pedagogia progressista* pelo professor em formação
Cosme Batista dos Santos
- 237** A catolização apressada dos escravos no período da colônia: uma educação para o desencontro de culturas
Sebastião Heber Vieira Costa

RESUMOS E DISSERTAÇÕES

- 247** ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia. 2005. Dissertação (Mestrado).
- 248** LIMA, Ana Carla Ramalho E. *Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes*. 2006. Dissertação (Mestrado).
- 249** MIRANDA, Maria de Jesus Cano. *Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá*. 2001. Dissertação (Mestrado).
- 250** RIOS, Clara Maria Almeida. *Educação de Jovens e Adultos no Município de Salvador: relação entre a proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a prática docente*. 2006. Dissertação (Mestrado).
- 251** SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira do. *Docência Online: rupturas e possibilidades para a prática educativa*. 2006. Dissertação (Mestrado).
- 252** Errata
- 253** Instruções aos colaboradores

CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Time Limit to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEBA – Education and Contemporaneity

EDUCATION AND WORK

- 15 Economy of Education and Distribution of Income in the Cities of Bahia (Brazil)
César Barbosa
- 35 Schooling, Skills and Professional Insertion
Maria Isabel Nogueira Tuppy; Nanci Cestaro Dias de Arruda
- 45 Qualification and Work under Capitalism
Ana Elizabeth Santos Alves
- 57 Education and Work: from the Myth of Technological Restructuring to the Ideology of Employability
Ramon de Oliveira
- 67 Unemployment: from Dream to Nightmare
Adélia Doraci de Oliveira Ferreira
- 81 Group Professional Orientation in a Public School
Antonio Caubi Ribeiro Tupinambá; Andréa Barreto Girão de Oliveira
- 97 School for Work, School for Life: the Case of the School Family Farm of Angelical, Bahia
Sandra Regina Magalhães de Araújo; Antônio Dias Nascimento
- 115 Models of Formation and Teaching Professionalisation: a Critical Analysis of North-American Tendencies.
Michel Carbonneau

STUDIES

- 137 University Students in the Semi-arid Regions of Bahia, Brazil: Their Social Representations about Human Rights Violation
Paulo Batista Machado; Edivânia Moreira da Silva
- 155 Ethnography: the History and an History –An Experience in the Scholar Universe
Cleide Magáli dos Santos
- 165 Post-modernity and Historical Materialism in the XXIst century: Elements for an Analysis of the Political Scientist's Paper in the Academic Society
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
- 173 Ethic and Education in the National Curricular Parameters: between Comunitarism and Liberalism

Sidney Reinaldo da Silva

- 185** The Reading of Children Literature in Alphabetization: What do Teachers Say and Do about this Practice?
Maria de Fátima Monteiro
- 199** Previous Knowledge of the Nature, Educational Practice and Pedagogic Formation in Sciences
Geilsa Costa Santos Baptista
- 211** Pedagogy, the Pedagogue's Education and the Curricular Reformulation at the Uneb: Unraveling Knots of a Conflictuous Experience
Antonio Pereira
- 227** The Construction of the Definition of Progressive Pedagogy by Student Teacher
Cosme Batista dos Santos
- 237** The Rushed Conversion to Catholicism of Slaves in the Colony: an Education for the Divergence of Cultures
Sebastião Heber Vieira Costa

ABSTRACTS OF MASTER THESES

- 247** ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. *School for Work, School for Life: the Case of the School Family Farm of Angelical, Bahia*. 2005. Master's thesis.
- 248** LIMA, Ana Carla Ramalho. *Roads of the Learning of the Teaching: Teachers Beginners' Professional Dilemmas*. 2006. Master's thesis.
- 249** MIRANDA, Maria de Jesus Cano. *Education, Deficiency and Inclusion in municipality of Maringa*. 2001. Master's thesis.
- 250** RIOS, Clara Maria Almeida.. *Education of Youths and Adults in the City of Salvador (Bahia, Brazil): the Relationship between the State Ministry of Education's Proposal and the Teaching Practice*. 2006. Master's thesis.
- 251** SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira do. *Teaching Online: Ruptures and Possibilities for Educational Practice*. 2006. Master's thesis.
- 252** Errata
- 253** Instructions for collaborators

EDITORIAL

No mundo cada vez mais globalizado a educação tornou-se um fator de progresso e de desenvolvimento de importância vital e decisivo. Daí o tema do número 26 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade: EDUCAÇÃO E TRABALHO. A questão crucial, porém, depende do vínculo lógico através do qual se vê a relação entre estas duas variáveis. Pela lógica da Teoria do Capital Humano, esta relação se expressa de seguinte modo: o maior nível educacional amplia as habilidades e, por conseguinte, os índices de produtividade, resultando em um aumento dos níveis de renda.

Duas pesquisas discutem exatamente a forma que assume a relação entre educação e trabalho no contexto socioeconômico atual. Na primeira, intitulada *Economia da educação e distribuição dos rendimentos nos municípios baianos*, César Barbosa mostra como os resultados da pesquisa indicam que as regiões econômicas do estado da Bahia exibiram avanços nos indicadores educacionais, mas, paradoxalmente, isso não foi refletido nos rendimentos do trabalho dessas regiões.

Em outra pesquisa, realizada na cidade de Rio Claro-SP, e dando origem ao texto *Escolaridade, competências e inserção profissional*, Maria Isabel Nogueira Tuppy e Nanci Cestaro Dias de Arruda chegaram à conclusão de que o desenvolvimento de “competências profissionais”, embora fortemente alardeado como mecanismo de inserção profissional e de manutenção do emprego, pouco significa num mercado de trabalho incipiente.

Três textos discutem esta problemática de ponto de vista teórico, seja analisando a evolução histórica das formas de organização do processo de trabalho (*Qualificação e trabalho no capitalismo*, de Ana Elizabeth Santos Alves), seja discutindo o papel da tecnologia na modificação da educação profissional e na empregabilidade (*Educação e trabalho: do mito da reconversão tecnológica à ideologia da empregabilidade*, de Ramon de Oliveira), ou abordando o problema do desemprego nas suas mais diversas formas, como uma dos problemas mais graves da atualidade (*Desemprego: de sonho a pesadelo*, de Adélia Doraci de Oliveira Ferreira).

A seção sobre Educação e Trabalho finaliza com mais três textos, com a discussão de problemas mais específicos, relacionados ao tema deste número. São: *Orientação profissional em escola pública* (de Antonio Caubi Ribeiro Tupinambá e Andréa Barreto Girão de Oliveira); *Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical-Bahia* (de Sandra Regina Magalhães de Araújo e Antônio Dias Nascimento); e *Modelos de formação e profissionalização do ensino: análise crítica de ten-*

dências norte-americanas, de Michel Carbonneau, num texto traduzido para a revista.

Na Seção ESTUDOS foi possível incluir nove textos, há muito tempo recebidos e aprovados, sobre os mais variados temas, apresentados aqui de modo resumido: representações sociais quanto à violação dos direitos humanos; método etnográfico; materialismo histórico na pós-modernidade; Ética e educação; literatura infantil na alfabetização; formação docente em Ciências; reformulação curricular em Pedagogia; definição de *pedagogia progressista*; catolização dos escravos na colônia. (Vide o sumário para os títulos por extenso e o nome dos autores).

O número 26 finaliza com a apresentação de cinco resumos de dissertação de mestrado. É também um convite para os novos mestres e doutores divulgarem seus trabalhos de pesquisa para o público regional e nacional.

Os Editores: Jacques Jules Sonnevile
Jumara Novaes Sotto Maior
Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
28	Educação Ambiental e Sociedades Sustentáveis	30.05.07	setembro de 2007
29	Memória, Histórias de Vida e Formação de Professores	30.09.07	março de 2008
30	Docência e Contemporaneidade	30.05.08	setembro de 2008

EDITORIAL

In an always more globalized world, education turned itself a factor of progress and development of a vital and decisive importance. For this reason, we choose this theme for the volume 26 of the Revista da FAEEBA – Education and the Contemporaneous World: EDUCATION AND WORK. A crucial question however depends upon the logical link through which one perceives the relation between these two variables. From the logics of Human Capital Theory, this relation may be expressed this way: more education means more competences and therefore, indicators of productivity resulting from an increase in income level.

Two researches discuss exactly the form assumed by the relationship between work and education in our present socio-economic context. In the first one, called *Economy of Education and Distribution of Income in the Cities of Bahia (Brazil)*, César Barbosa shows how its results indicate that progress in educational indicators in the regions of the state of Bahia did not translate, paradoxically, into productivity.

The second research done in the city of Rio Claro in the state of São Paulo is related in the paper called *Schooling, Skills and Professional Insertion*. Maria Isabel Nogueira Tuppy and Nanci Cestaro Dias de Arruda come to the conclusion that the development of “professional competences”, even if increased through mechanisms of professional insertion and the preservation of work, does not mean much in embryonic job market.

Three texts discuss this problematic from a theoretical point of view, whether analyzing the historic evolution of the organization of work process (*Qualificatio and Work under Capitalism*, from Elizabeth Santos Alves), or discussing the weight of technology for professional education and employability (*Education and Work: from the myth of technological restructuring to the ideology of employability*, from Ramon de Oliveira), or approaching the question of unemployment in its various forms as one of the gravest present problem (*Unemployment: From Dream to Nightmare*, from Adélia Doraci de Oliveira Ferreira).

The section about Education and Works complete the thematic part of this volume with three more texts, discussing more specific problems. They are *Group professional orientation in a public school* (from Antonio Caubi Ribeiro Tupinambá and Andréa Barreto Girão de Oliveira); *School for Work, School for Life: the case of the school family farm of angelical, Bahia* (from Sandra Regina Magalhães de Araújo and Antônio Dias Nascimento); and *Models of Formation and Teaching Professionalization: critical analy-*

sis of North-American tendencies, from Michel Carbonneau, in a text translated for this journal.

In the Studies section, it was possible to include nine texts, approved for publication a long time ago, which discuss the more various themes: social representation of human rights violations; ethnography; from historical materialism to post-modernity; ethics and education; children literature in alphabetization; teaching sciences; pedagogy curriculum; progressive pedagogy; and finally forced baptism of slaves during colonial times.

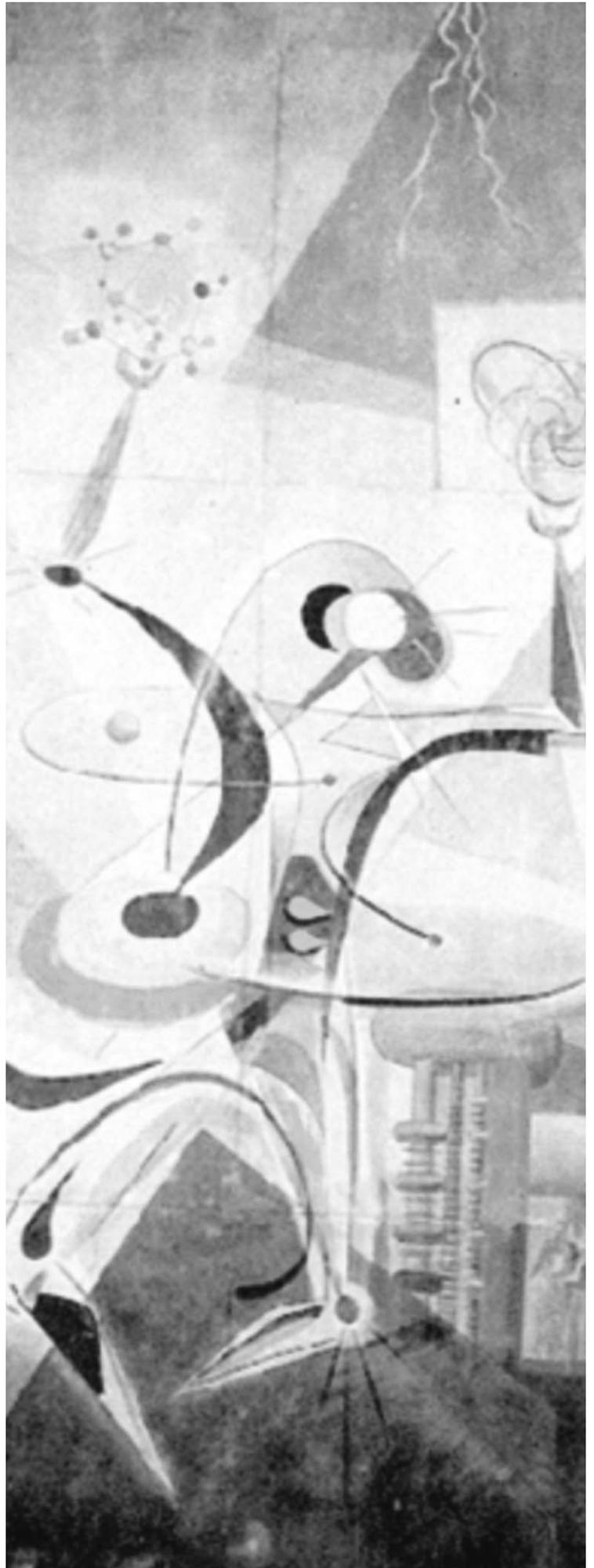
This 26th volume ends with the abstracts of 5 master theses. We invite all new masters and doctors to divulgate their research in our pages, to a regional and national audience.

Editors: Jacques Jules Sonnevile
Jumara Novaes Sotto Maior
Yara Dulce Bandeira de Ataíde

**Themes and terms for the next journals
of Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Themes	Terms	Anticipated date of publishing
28	Ecological Education and Sustainable Societies	30.05.07	September 2007
29	Memory, Life Histories and Teachers' Education	30.09.07	March 2008
30	Teaching in the Contemporaneous World	30.05.08	September 2008

EDUCAÇÃO E TRABALHO



ECONOMIA DA EDUCAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DOS RENDIMENTOS NOS MUNICÍPIOS BAIANOS

César Barbosa*

RESUMO

A Economia da Educação constitui um arcabouço teórico que permite avaliar os efeitos do sistema de ensino sobre o desenvolvimento econômico e social numa perspectiva sistêmica, de modo que ocupou papel de destaque no rol dos interesses da Economia. As conseqüências econômicas da educação são mais claramente evidenciadas nos diferenciais de rendimentos do trabalho. Nessa perspectiva, desenvolveu-se, no pós-guerra, a teoria do Capital Humano, cujo raciocínio lógico conduz à idéia de que a educação altera as habilidades humanas, ampliando os índices de produtividade e, conseqüentemente, os níveis de renda da sociedade. Essa teoria enfrentou, e ainda enfrenta, muitas críticas, mas seu princípio básico ainda resiste: é certo que os sistemas educacional e econômico estão relacionados. Cabe, portanto, discutir a forma que essa relação assume. Desse modo, esse artigo apresenta alguns resultados para os municípios baianos que, pelo grande número, foram agregados em regiões econômicas. A opção por esse recorte espacial se deu pelo fato de que na delimitação de regiões dessa natureza levam-se em consideração elementos da base produtiva dos municípios. Os resultados indicam que as regiões econômicas do estado da Bahia exibiram avanços nos indicadores educacionais mas, paradoxalmente, isso não foi refletido nos rendimentos do trabalho dessas regiões.

Palavras-chave: Economia da educação – Capital humano – Municípios baianos e desenvolvimento humano

ABSTRACT

ECONOMY OF EDUCATION AND DISTRIBUTION OF INCOME IN THE CITIES OF BAHIA (BRAZIL)

Economic Science has made a great contribution to the study of educational system effects on economic and social development. The Economics of Education constitutes a theoretical framework, which permits to evaluate such effects in a systemic perspective. The economic consequences of education

* Mestre em Economia pela UFBA; créditos concluídos no Doutorado de Planejamento Territorial e Desenvolvimento Regional da Universitat de Barcelona (UB-ES). Professor Assistente do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; Diretor de Informações e Sistematização Orçamentária da Superintendência de Orçamento Público (DSO/SPO) na Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN; pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Economia e Administração Pública - NIEAP/UEFS. Endereço para correspondência: Superintendência de Orçamento Público, Av. Luis Viana Filho, CAB, 2ª avenida, n. 250 – 41746-900, Salvador/BA. E-mail: cbarbosa@seplan.ba.gov.br ou barbosas@uefs.br.

are evidenced more clearly in income variation. In this perspective, the theory of Human Capital was developed in the postwar period, whose logical reasoning leads to the idea that education modifies human abilities, increasing productivity and, consequently, society income levels. This theory faces many criticisms, but its basic principle still remains: it is clear that some relation exists between educational and economic systems. It is reasonable therefore, to investigate the form this relation assumes. This article presents parts of this debate and shows the results for the cities of Bahia which were, because of their number, regrouped in economic regions. The option for this spatial overlap is due to the fact that delimitating regions of this nature takes in consideration elements of the productive basis of the cities. The results indicate that the economic regions of the State of the Bahia showed advances in educational indicators but, paradoxically, this was not reflected in the work incomes of these regions.

Keywords: Economics of the education – Human capital – Bahia’s cities and human development

1. Antecedentes

O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado.

(Jean-François Lyotard)

Há muito, a economia despertou o interesse pelo estudo da educação e seus efeitos sobre o sistema econômico. É possível identificar esta preocupação já nos mercantilistas, quando investigaram a influência da educação na produtividade total da economia. Nesta perspectiva, podemos citar os pré-clássicos *William Petty* (1623-1687) e *David Hume* (1711-1776). O primeiro, pela sua formação em Medicina, concebeu o sistema econômico como algo orgânico que se assemelha ao corpo humano e que necessitava ser dissecado para ser entendido. É comum, na obra de *Petty* encontrarmos alusões ao papel das escolas e dos *colleges* na formação dos trabalhadores e no desempenho econômico dos países. Da mesma forma, *Hume*, amigo pessoal de Adam Smith, ao analisar as forças que impulsionam a atividade econômica, concluiu que os estímulos individuais são imprescindíveis para o funcionamento do sistema econômico. Entre esses estímulos, está a formação dos trabalhadores.

Os economistas clássicos, por sua vez, concentraram suas atenções em duas linhas de raciocínio: na primeira, consideram os efeitos individuais que a educação exerce sobre os homens, alterando suas habilidades e suas produtividades; na outra, são considerados os benefícios que a educação propicia à ordem social enquanto agente pacificador do homem. O homem mais educado é mais pacífico, na medida em que a educação é um processo civilizatório.

De fato, não se pode deixar de reconhecer que o sistema educacional e o sistema econômico estão de alguma forma relacionados. Talvez, esta relação não seja tão clara em um outro segmento do sistema econômico como o é na desigualdade de rendimentos, revelada (e/ou ampliada) pelo mercado de trabalho.

Para se ter uma idéia desta relação, é ilustrativo recordar o que escreveu *John Stuart Mill*: “... se um trabalhador inglês chega ser mais que um lenhador ou carregador de água, ele o deve à educação ...” (MILL, 1988, p.104). Ao se pronunciar no *Report of the Poor Commissioners*, ele escreve:

“... Hoje, comercialmente, ou por sua utilidade geral e como homem dos quais o empregador mais gostaria de dispor decididamente preferiria os saxões e os suíços, porém mais especialmente os saxões, pois estes tiveram uma educação

geral mais cuidadosa, ampliando os limites de suas capacidades ... (MILL, 1988, p.104-5).

Assim, vislumbra-se uma forte relação entre as capacidades humanas e o nível e a qualidade da educação a que os sujeitos são submetidos. Dessa forma, percebe-se que a educação afeta, sobremaneira, os níveis de produtividade do trabalho, de modo que os trabalhadores com mais educação são preferíveis aos que têm menos educação e, portanto, tenderiam a auferir maiores salários.

Contudo, para a economia política clássica, a determinação dos salários não passa pela questão da educação, mas sim pelo conceito de **salário subsistência**, isto é, o salário deveria corresponder a uma cesta básica, conforme assinala *Adam Smith* (1723-1790): “O preço normal ou médio dos mantimentos determina a quantidade de dinheiro que tem que ser paga ao trabalhador para possibilitar-lhe, um ano pelo outro, a compra dessa subsistência...” (SMITH, 1988, v.3, p. 130).

O salário subsistência está presente também no pensamento de *David Ricardo* (1772-1823), sendo que, para este, o salário subsistência é sinônimo do preço natural do trabalho, por ele definido da seguinte forma:

O trabalho como todas as coisas que são compradas ou vendidas e cuja quantidade pode ser aumentada ou diminuída, tem seu preço natural e seu preço de mercado. O preço natural é aquele necessário para permitir que os trabalhadores, em geral, subsistam e perpetuem sua descendência, sem aumento ou diminuição. (RICARDO, 1985, p. 81).

Assim, o preço natural do trabalho é função do nível de preços dos alimentos, dos gêneros de primeira necessidade e das comodidades exigidas para sustentar o trabalhador e sua família. Esses condicionantes, portanto, poderão variar de acordo com as condições objetivas de produção de alimentos e de sobrevivência, de forma que apresentam diferenciações no tempo e no espaço.

Sendo assim, a análise de Ricardo classifica o padrão de vida e as diferenças regionais como elementos de determinação dos salários.

Não se pode entender que o preço natural do trabalho, embora estimado em alimentos e em gêneros de primeira necessidade, seja absolutamente fixo e constante. Varia num mesmo país, em épocas distintas, e difere substancialmente em países diferentes, dependendo essencialmente dos hábitos e costumes dos povos. Um trabalhador inglês consideraria seu salário abaixo do seu nível normal e demasiadamente reduzido para sustentar uma família, se não lhe permitisse comprar senão batatas, nem viver numa habitação melhor que um casebre de barro. No entanto, mesmo essas elementares exigências da natureza são freqüentemente consideradas suficientes em países onde a “vida humana é barata”, e onde suas necessidades se satisfazem facilmente. Muitas comodidades desfrutadas hoje numa modesta moradia inglesa seriam consideradas como luxo num período anterior de nossa história. (RICARDO, 1985, p. 83)

Na visão dos clássicos, os salários são, ainda, afetados fundamentalmente pelas oscilações da demanda por mão-de-obra evidenciada pelo mercado. Para Ricardo, a interação entre a demanda por trabalho e a expansão (ou contração) demográfica¹, responde pelas variações no nível dos salários.

Logo, pode-se concluir que, para a economia política tradicional, a determinação dos salários é função do nível de preço das mercadorias destinadas à subsistência e à reprodução dos trabalhadores² e dos ajustes do próprio mercado de trabalho (oferta e demanda de mão-de-obra)³.

Todavia, é possível identificar entre os clássicos um importante elemento ligado às questões do mercado e que exerce fundamental influência na determinação dos salários: os investimentos na qualificação do trabalhador. *Adam Smith*, por exemplo, reconhece que os salários variam conforme o custo exigido no aprendizado da ocupação. “... os salários do trabalho va-

¹ A oferta de trabalho é dada pelo tamanho da população.

² Os bens de subsistência são determinados socialmente por usos e costumes (RICARDO, 1985).

³ Sendo a mão-de-obra um bem, cujo preço era determinado como qualquer outro, ela possui um preço natural, caráter biológico-histórico, determinado no longo prazo e um preço de mercado, efetivamente praticado no curto prazo, o qual era dado pelas condições de mercado (CAMPOS, 1991).

riam com a facilidade e o pouco dispêndio, ou a dificuldade e alta despesa requerida para aprender a ocupação.” (SMITH, 1985, p. 118).

Assim, os custos com a aprendizagem (ou qualificação) respondem também pelos diferenciais de salário:

Eis porque as leis e costumes da Europa⁴, para qualificar uma pessoa a executar um determinado tipo de trabalho, impõem a necessidade de uma aprendizagem (...). Durante o período de aprendizagem o trabalho integral do aprendiz pertence ao seu padrão. Durante esse período, o aprendiz, em muitos casos, deve ser mantido pelos seus pais ou parentes, e em quase todos os casos depende deles para vestir-se. Costuma-se também pagar algum dinheiro ao patrão por ensinar ao aprendiz a ocupação. Os que não podem dar dinheiro dão tempo, ou então permanecem sem remuneração por um período de anos maior que o costumeiro... (SMITH, 1985, v. 1, p. 89).

Portanto, do ponto de vista do trabalhador, quanto maior for o tempo dispensado, ou a razão em dinheiro paga durante o seu período de formação, maior será o prêmio por ele recebido: “A formação para as artes inventivas e para profissões liberais é ainda mais cansativa e dispendiosa. Em consequência disso, a remuneração de pintores e escultores, de advogados e médicos deve ser muito superior, e realmente o é.” (SMITH, 1985, p. 119).

Apesar de todos os esforços dos economistas clássicos, segundo Cabugueira (2002), coube a Alfred Marshall (1842-1924) a tarefa de relacionar a educação com as necessidades da força de trabalho, dando ênfase ao emprego. Este preconizava que a educação, de modo geral, tornava o trabalhador mais inteligente e mais decidido, ampliando, sobremaneira, a produção de riquezas. Dessa forma, Marshall considerou a educação o mais valioso capital que se investe nos seres humanos. (CABUGUEIRA, 2002, p. 196).

Partindo de premissas semelhantes, desenvolveu-se, no pós-guerra, a tese de que as desigualdades de rendimentos verificadas no mercado de trabalho – sistema econômico – refletem as disparidades na formação educacional

dos indivíduos que compõem a força de trabalho⁵: a Teoria do Capital Humano. No entanto, convém lembrar que as disparidades educacionais, por sua vez, refletem as desigualdades de oportunidades criadas pela sociedade.

O problema teórico aqui colocado consiste em identificar corretamente a articulação entre o sistema educacional e o sistema econômico. A teoria do capital humano trata a qualificação do trabalho como investimento em capital humano. Em linhas gerais, esta teoria toma como suporte a causalidade entre educação e renda, submetida à seguinte lógica: as pessoas se educam, pois a educação tem como efeito o aprimoramento das habilidades e do conhecimento dos indivíduos que, por seu turno, aumentam a produtividade dos mesmos, permitindo-lhes perceber maiores rendas. Sendo assim, quanto mais se investe em educação, medida em anos de estudo (capital humano acumulado), maior será a renda do indivíduo.

Subjacente a esta teoria está a Teoria Marginalista da Distribuição, que culminou na análise neoclássica. Considerando um ambiente em que as firmas maximizam lucros ou minimizam custos, esta teoria estabelece que, em condições de equilíbrio, o preço de cada fator de reprodução corresponde à sua produtividade marginal. Assim, o salário, o preço do trabalho, deverá ser igual à produtividade desse fator de produção. Conseqüentemente, aumentos de salários seriam concebidos apenas nos casos em que ocorressem melhorias nos ganhos de produtividade marginal da mão-de-obra. (CAMPOS, 1991).

Em oposição a esta teoria, existem outras abordagens que propõem modelos analíticos alternativos para o estudo da desigualdade de rendimentos. Contudo, tais modelos atribuem

⁴ O autor refere-se às razões pela qual a política europeia considera os operários das manufaturas como trabalhadores qualificados, enquanto os trabalhadores do campo são considerados trabalhadores comuns.

⁵ No Brasil, seguindo essa inspiração, temos o trabalho pioneiro de Langoni (1973). Através de estudos acerca do modelo desenvolvimentista brasileiro, esse autor conclui que a distribuição assimétrica de educação concorre para a explicação das desigualdades socioeconômicas, principalmente para a concentração na distribuição interpessoal da renda.

papel reduzido à escolaridade na explicação da mesma.

2. Capital humano: teoria e crítica

A forma mais óbvia de se evidenciar as conseqüências econômicas da educação consiste em uma simples comparação do rendimento auferido por um indivíduo com mais escolaridade e o rendimento de um indivíduo com pouca instrução. O resultado, provavelmente, indicará uma diferença em favor do indivíduo com mais anos de estudo. Essa diferença deve-se, segundo a teoria do capital humano, à relação entre os investimentos em educação feitos por cada um desses indivíduos.

Embora sejamos resistentes em assimilar o fator humano ao capital (para muitos uma tentativa de coisificar o homem, isto é, reduzi-lo a valores exclusivamente materiais), de fato, os investimentos em educação – sejam individuais (privados) ou coletivos (governamentais) – podem ser considerados como investimentos na formação de capital – o capital humano, na medida em que a decisão de contratar serviços de educação (públicos ou privados) busca satisfações futuras, sejam de aprimorar o intelecto ou de melhores rendimentos.

Para SHULTZ (1973), investimentos em capital humano são aqueles efetivamente realizados com a finalidade de gerar ou aprimorar a capacidade técnica, os conhecimentos e atributos similares, os quais possibilitem a maior capacidade e habilitação do indivíduo para a execução do trabalho produtivo. Ressalte-se que a educação é apenas uma das categorias de investimento em capital humano estabelecida por Shultz. As demais são: a pesquisa, a migração, a alimentação e a habitação, os cuidados médicos e o treinamento no trabalho.

As outras categorias de investimento assinaladas por Shultz têm características e efeito de difícil mensuração, de modo que a teoria do capital humano preocupou-se, fundamentalmente, com o desenvolvimento de recursos humanos, com especial atenção aos investimentos em

educação formal (escolaridade) e seus efeitos sobre os salários dos indivíduos (SHULTZ, 1973; BECKER, 1975; SENNA, 1976).

O principal problema metodológico desta abordagem, segundo SHAFFER (1972), seu maior opositor, consiste na identificação, de forma específica, do componente dos gastos em educação que corresponde a investimento. Isto é, separar os gastos em educação realizados com o intuito de satisfazer suas preferências (consumo) e os gastos em educação que o indivíduo realiza na esperança de uma renda futura mais elevada (investimento). A teoria do capital humano não apresenta uma solução definitiva a essa questão. Contudo, apesar de não se poder avaliar com absoluta precisão os investimentos dirigidos ao homem, Shultz escreve:

Onde os homens sejam livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode-se, sem dúvida, ser adquirido, não como elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem que acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo. (SHULTZ, 1973, p. 23)

Nesse artigo, abstraem-se os gastos em educação com destinação ao consumo, considerando-se todo gasto em educação (escolaridade) na qualidade de investimento em capital humano capaz de produzir bens e serviços com maior produtividade econômica e, portanto, possíveis de serem mensuradas em termos de salários. Postula-se, então, através dos modelos de capital humano, a existência de uma relação positiva entre a produtividade do trabalho e o nível de escolaridade, de modo que, ao tomar a decisão de investir mais na aquisição de educação formal (escolaridade), o indivíduo estará aumentando sua produtividade e, em conseqüência, elevando seu salário potencial no mercado.

Outras críticas à Teoria do Capital Humano são apresentadas por economistas e sociólogos. Do ponto de vista da teoria econômica, as críti-

cas se concentram na grande responsabilidade atribuída à oferta de trabalho, considerando-se que os rendimentos do trabalhador dependerão da qualidade da força de trabalho que ele oferta, sem se considerar que as falhas de mercado poderão induzir a diferenciações nos rendimentos de indivíduos com a mesma quantidade de capital humano acumulada. Outros economistas conduzem a crítica no sentido de que algumas economias que apresentam certa homogeneidade na distribuição da escolaridade, ainda que tenham conseguido reduzir a assimetria na distribuição da renda, não debelaram por vez esse problema, pois o mesmo resulta da própria natureza do capitalismo.

Quanto aos sociólogos, as críticas são direcionadas para a linguagem utilizadas pelos defensores da Teoria do Capital Humano, levando à ilusão de que o trabalhador é um capitalista de si mesmo, investindo nele próprio na esperança de lucros futuros (melhores rendimentos). Refutam a idéia da linearidade na relação entre educação e rendimento, admitindo que os efeitos da educação não sejam automáticos, pois o conhecimento precisa ser processado para ser introjetado. Rejeitam a relação de causa e efeito entre a educação e a renda, considerando que os diferenciais de educação refletem os diferenciais de oportunidades, de forma que a escolaridade do indivíduo, muitas vezes, reflete sua renda *a priori*.

Nessa perspectiva, Pierre Bourdieu (1930-2002) assinala que o conceito de capital humano estabelecido pelos economistas, em lugar de funcionar, tornou-se esquemático e formal, isto é, restrito na medida em que não considera a estrutura de oportunidades nos diferentes mercados, bem como na estrutura de patrimônio dos indivíduos.

Os economistas têm o mérito aparente de colocar explicitamente a questão da relação entre as taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico (e de sua evolução). Entretanto, além de sua medida do rendimento do investimento escolar só levar em conta os investimentos e os benefícios monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro, como as despesas decorrentes dos estudos

e o equivalente em dinheiro do tempo dedicado ao estudo, eles também não podem dar conta da parte relativa que os diferentes agentes ou as diferentes classes concedem ao investimento econômico e ao investimento cultural por não considerarem, sistematicamente, a estrutura das chances diferenciais de lucro que lhes são destinadas pelos diferentes mercados, em função do volume e da estrutura de seu patrimônio (...).

Além disso, deixando de colocar as estratégias de investimento escolar no conjunto das estratégias educativas e no sistema de estratégias de reprodução, sujeitam-se a deixar escapar, por um paradoxo necessário, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural. (BOURDIEU, 2001, p. 73).

Esse autor ressalta, ainda, que o modelo de capital humano, ao estabelecer uma certa convertibilidade do capital escolar em capital econômico (os investimentos em educação terão do ponto de vista individual seu valor trocado por dinheiro no mercado de trabalho - rendimentos, enquanto que do ponto de vista coletivo, esses investimentos impulsionam os índices de produtividade da sociedade, ampliando a renda nacional), deve também garantir a reversibilidade desta conversão, ou seja, a transformação do dinheiro em capital humano. Dessa forma, qual seria a relação que domina? A primeira ou a segunda?

Para aqueles sociólogos de orientação marxista, a educação contribui para a formação de uma força de trabalho socialmente requerida, pois, em uma sociedade de mercado, a escola constitui-se num instrumento de alienação da classe trabalhadora. Isto é, a educação escolar reproduz a divisão capitalista do trabalho, replicando na funcionalidade e na hierarquia ocupacional (CABUGUEIRA, 2002, p. 210).

Apesar de essas críticas realçarem alguns aspectos significativos do modelo de capital humano, ainda no que pesem as dificuldades de mensuração plena dos investimentos⁶ e das quantidades de capital humano, não podemos

⁶ Há dois custos envolvidos na decisão de investir em capital humano. O custo objetivo, representado pelas despesas de transporte, livros, mensalidades, alimentação, etc; e o custo de oportunidade, representado no tempo dispensado à atividade de aprender.

ignorar que, sobretudo nos dias de hoje, o sistema educacional e o sistema econômico estão de alguma forma relacionados. A existência dessa relação nos leva a crer que ela seja positiva, nos permitindo falar axiomáticamente que a educação afeta positivamente o sistema econômico. Dessa forma, pode-se afirmar que a lógica interna do modelo de capital humano é preservada. De qualquer modo, seria impossível negar essa relação. Mesmo que a educação seja encarada como instrumento de mobilidade social ou como forma de alienação e pacificação do trabalhador, e não como resultado de uma decisão econômica, algum efeito sobre o nível de renda, bem como no seu padrão distributivo, será notado.

Assim, serão apresentados a seguir alguns resultados para municípios baianos. Ressalte-se que, em função do grande número de municípios, esses resultados foram agregados por região econômica do estado da Bahia.

3. Apresentação e análise dos dados

3.1. A base de dados

Os dados utilizados neste artigo foram extraídos do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, documento publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da base de dados agregados (IPEADATA), organizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). A abrangência espacial dos dados corresponde ao território do Estado da Bahia.

A Bahia apresenta uma divisão política que congrega, na atualidade, 417 municípios. Contudo, os dados utilizados fazem referência aos anos de 1991 e 2000, de forma que reúne apenas 415 municípios. Os municípios de Barrocas e Luiz Eduardo Magalhães foram criados em março de 2000, mas não constaram no censo realizado pelo IBGE nesse mesmo ano.

Desenvolver uma análise em um espaço tão segmentado exigiria um grande esforço de agrupamento no sentido de constituir um recorte seguro. Por outro lado, em função do propósito

desse estudo, as informações referentes aos municípios foram agregadas nas respectivas regiões econômicas. A opção por este recorte regional, explica-se pela perspectiva teórica sugerida, isto é, a Economia da Educação, e pelo fato de que essas regiões foram delimitadas incorporando-se os elementos necessários para se proceder a uma análise desta natureza, na medida em que as regiões econômicas agregam os municípios pela sua contigüidade e semelhança da base produtiva. (Fig. 1)

3.2. Os resultados

A Tabela 1 mostra que as posições relativas da população que cada região econômica abriga, praticamente, são mantidas inalteradas no período estudado, com poucas exceções. Porém, outros aspectos chamam a nossa atenção quando nos aventuramos na leitura desta tabela. A Região Metropolitana de Salvador, por exemplo, perfaz apenas 0,5% do território do estado da Bahia, ao tempo em que abrigava 21,0% e 23, % da população, nos anos de 1991 e 2000, respectivamente. Em contrapartida, a Região do Oeste, abarcando 20,2% do território, abrigava, nos referidos anos, o correspondente a 4,0% da população.

É natural que a Região Metropolitana de Salvador abrigue a maior parte da população baiana, pois, nessa região, concentra-se a atividade industrial e portuária do estado. A indústria fundamenta-se nos segmentos de química, petroquímica e exploração, refino e processamento de petróleo, contando ainda com a indústria de celulose e de extração e beneficiamento de minério.

Localizam-se aí dois centros industriais: o Pólo Petroquímico de Camaçari e o Centro Industrial de Aratu; três portos: Salvador, Aratu e Madre de Deus; a refinaria Landulfo Alves, da Petrobrás; a sede do Governo Estadual; e uma intensa atividade comercial e turística. Dessa forma, essa região, embora apresente altas taxas de desemprego, concentra também as poucas oportunidades de emprego, de modo que atrai grandes contingentes populacionais.



Figura 1 - Regiões Econômicas do Estado da Bahia

TABELA 1 - Indicadores demográficos, segundo suas regiões econômicas - BAHIA, 1991 e 2000.

Região econômica	Área (km²)	%	População total			Var 00/91 (%)	Grau de urbanização		Var 00/91 (%)	Esperança de vida ao nascer		Var 00/91 (anos)	
			1991	%	2000		%	1991		2000	1991		2000
Baixo-Médio São Francisco	55.787,3	9,8	321.277	2,7	379.043	2,9	18,0	58,1	64,3	10,6	57,8	62,0	4,2
Chapada Diamantina	41.915,8	7,4	599.983	5,1	634.641	4,9	5,8	21,8	28,9	32,4	60,6	64,2	3,6
Extremo Sul	30.749,2	5,4	615.171	5,2	744.384	5,7	21,0	53,3	65,4	22,7	59,6	63,8	4,2
Irecê	26.155,4	4,6	349.970	2,9	360.855	2,8	3,1	48,4	60,5	25,1	54,3	58,4	4,1
Litoral Norte	12.221,5	2,2	340.569	2,9	369.982	2,8	8,6	88,1	96,3	9,4	57,9	61,6	3,7
Litoral Sul	25.310,4	4,5	1.418.921	12,0	1.418.194	10,9	-0,1	55,1	65,2	18,3	59,2	63,6	4,4
Médio São Francisco	47.171,6	8,3	294.330	2,5	324.851	2,5	10,4	38,3	44,6	16,5	59,6	64,2	4,6
Metropolitana de Salvador	3.068,5	0,5	2.490.384	21,0	3.004.523	23,0	20,6	97,2	99,0	1,8	61,4	67,1	5,7
Nordeste	56.250,2	9,9	1.037.649	8,7	1.132.493	8,7	9,1	35,6	43,1	21,1	55,9	60,1	4,2
Oeste	114.872,5	20,2	476.905	4,0	523.279	4,0	9,7	39,9	50,1	25,5	61,1	64,9	3,8
Paraguaçu	34.261,2	6,0	1.215.472	10,2	1.277.570	9,8	5,1	53,9	63,8	18,2	58,8	63,2	4,4
Piemonte da Diamantina	33.794,7	6,0	625.532	5,3	607.155	4,6	-2,9	38,5	48,0	24,7	55,8	60,2	4,4
Recôncavo Sul	10.839,5	1,9	655.082	5,5	708.494	5,4	8,2	49,9	56,0	12,3	60,5	65,2	4,7
Serra Geral	32.354,6	5,7	487.566	4,1	524.975	4,0	7,7	40,0	46,7	16,9	61,8	66,5	4,7
Sudoeste	42.542,9	7,5	939.185	7,9	1.059.811	8,1	12,8	64,7	69,9	8,1	60,0	63,8	3,8
BAHIA	567.295,3	100,0	11.867.996	100,0	13.070.250	100,0	10,1	59,1	67,1	13,5	59,9	64,5	4,6

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

Esse fato é corroborado pelo expressivo incremento da população dessa região, cujo crescimento atingiu 20,6% no período de 1991 a 2000, correspondendo a uma taxa média de crescimento anual na ordem de 2,1%.

Por outro lado, a região do Oeste firmou-se, nas últimas décadas, como a nova fronteira agrícola do estado, tendo como destaque a cultura da soja. Convém salientar que a atividade agrícola requer grandes extensões de terra, na medida em que esta é o principal insumo dessa atividade. Assim, é possível compreender a baixa densidade populacional que a região apresenta. Em outras palavras, a produção social imprime diferenciações na ocupação das regiões. Todas as regiões econômicas apresentaram crescimento populacional, com exceção das regiões Litoral Sul e Piemonte da Diamantina, que apresentaram decréscimos de 0,1% e 2,9%, respectivamente.

A Piemonte da Diamantina congrega municípios do semi-árido baiano, espaço caracterizado pelas condições adversas da natureza, submetendo a região a constantes períodos de estiagem, inviabilizando a atividade agrícola e tornando extremamente difícil a sobrevivência humana. Esses condicionantes da natureza terminam por expulsar as populações dos municípios que compõem esta região.

A região do Litoral Sul do Estado da Bahia ainda se ressentir dos efeitos da crise da lavoura cacauzeira, tendo em vista que a maioria dos municípios que essa região abriga tinha na cultura do cacau sua principal fonte de renda. Dessa forma, reduziram-se, sobremaneira, as alternativas de emprego nessa região, repelindo populações. Convém ressaltar que as iniciativas na área de turismo que incidiram sobre essa região deram início a um processo de reconversão econômica, atraindo novos contingentes populacionais. Assim, a combinação desses dois efeitos (expulsão/atração) gerou um saldo líquido discretamente negativo (-0,1%) no crescimento populacional.

Observamos ainda que há um aumento do grau de urbanização da população em todas as regiões econômicas. A população total do estado cresceu no período de 1991 a 2000, a uma taxa média de

1,1% ao ano, ao passo que a população urbana cresceu a uma média de 2,5% ao ano, evidenciando uma aceleração no processo de urbanização do estado da Bahia. O que nos chama atenção é o fato de que o crescimento mais expressivo se deu na região que, em 1991, apresentava o menor grau de urbanização: a Chapada Diamantina, com 21,8% e 28,9%, respectivamente para 1991 e 2000, correspondendo 32,4%. Por outro lado, a Região Metropolitana de Salvador, que apresentou graus de urbanização de 97,2% e 99,0% para os respectivos anos analisados, exibiu a mais modesta taxa de crescimento, 1,8%.

A Chapada Diamantina tem sua economia baseada na exploração do turismo ecológico, na extração de granitos e, sobretudo, na produção de hortigranjeiros e de café⁷. Essas atividades são caracteristicamente rurais, de forma que a população dos municípios que compõem esta região tende, de fato, a concentrar-se na zona rural, pois aí também se concentram as oportunidades de emprego.

No caso da Região Metropolitana de Salvador, sabe-se que a atividade econômica que aí se desenvolve – a indústria – é, pela sua natureza, basicamente urbana, de modo que essa região tem sua população com excessiva concentração na zona urbana. Esse processo, aliado à ausência de programas e projetos de ordenamento e uso do solo, resulta no agravamento dos problemas urbanos, com destaque para a moradia, desemprego e violência.

A aceleração do processo de urbanização tem suas mazelas, mas também provoca efeitos positivos. Uma das positivities desse processo está na ampliação do acesso aos serviços de saúde, sobretudo a algumas especialidades médicas que, pelo caráter de centralidade, são ofertadas em centros urbanos de grande densidade populacional. O acesso a essas especialidades permite aumentar a expectativa de vida da população, medida pela esperança de

⁷ O município de Ibicoara, segundo informações da Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia, é um dos principais pólos produtores de hortigranjeiros do Nordeste. Além disso, reconhecem-se ainda as iniciativas na área de turismo ecológico no município de Lençóis e a exploração de granito e outras pedras em Barra da Estiva.

vida ao nascer, em todas as regiões econômicas. Assim, a população baiana teve, no período de 1991-2000, sua expectativa de vida aumentada em 4,6 anos.

Nessa perspectiva, pode-se observar que a Região Metropolitana de Salvador, onde se concentram os grandes hospitais públicos, e também os privados, apresentou um incremento de, aproximadamente, seis anos na esperança de vida ao nascer, passando de 61,4 anos, em 1991, para 67,1 anos, em 2000. Ressalte-se que todas as regiões econômicas apresentaram, para o ano de 2000, expectativa de vida acima de 60 anos, com exceção da região de Irecê, cujo valor desse indicador foi de 58,4 anos.

O resultado para a região de Irecê pode ser explicado através dos dados dispostos na Tabela 2. De acordo com os indicadores destacados, a região ainda apresentava, no ano de 2000, a maioria de sua população (57,2%) sem acesso à água tratada e saneamento básico, elevada taxa de mortalidade infantil (10,6%) e grande probabilidade de não sobreviver até os 40 anos (20,9%). Essas estatísticas, de modo geral, demonstram as condições objetivas de saúde, segurança e pobreza às quais estão submetidas as pessoas que aí residem. A combinação de todos esses fatores conduz a uma baixa expectativa de vida.

A análise da Tabela 2 nos mostra, ainda, que todas as regiões econômicas apresentam melhorias nos indicadores dispostos nesta tabela, embora, no ano de 2000, muitas delas ainda mostrassem resultados piores que às médias do Nordeste e do Brasil.

Com efeito, notamos que a Região Metropolitana de Salvador mostra alguns destaques para o ano de 2000, exibindo uma probabilidade de não sobrevivência até 40 anos de 11,6%, estando abaixo das médias da Bahia (14,3%), do Nordeste (14,1%) e muito próximo da média nacional (10,5%). A taxa de analfabetismo de adultos experimentou uma queda de 4,3 pontos percentuais, passando de 11,5%, em 1991, para 7,3% em 2000, mantendo-se abaixo das médias da Bahia, Nordeste e Brasil. Isso também se observa no percentual da população que vive sem

água tratada e saneamento básico. Por outro lado, quando se trata da mortalidade infantil, embora a Região Metropolitana de Salvador tenha apresentado um decréscimo de 2,5 pontos percentuais nesse indicador, chegando a 5,5% em 2000, não conseguiu se igualar à média nacional de 4,4%.

A combinação desses resultados, mesmo que com certa debilidade, influenciaram na performance do estado da Bahia quanto ao Índice de Pobreza Humana (IPH). Desse modo, o Estado consegue reduzir o hiato em relação à média nacional, que em 1991 era de 12,5 pontos percentuais, enquanto que, em 2000, era de 8,8 pontos percentuais. Pode-se concluir, dado que o IPH do Nordeste e do Brasil reduziram consideravelmente, que a diminuição da pobreza humana aponta para uma tendência nacional, não se constituindo, portanto, em uma particularidade do estado da Bahia, ainda que pesem as iniciativas de alguns programas e ações governamentais nesse sentido⁸.

Acompanhando essa tendência, as regiões econômicas do estado da Bahia apresentaram redução no Índice de Pobreza Humana, mas ainda mostraram índices acima da média dos estados do Nordeste. A exceção, mais uma vez, foi a Região Metropolitana de Salvador, que exibiu IPH abaixo das médias do Nordeste e do Brasil. Isso decorre, conforme já salientado em parágrafo anterior, da boa performance que esta região apresentou nos indicadores que compõem esse índice, especialmente na redução do analfabetismo de adultos, no aumento da proporção da população atendida por sistemas de saneamento básico e água tratada e na diminuição da mortalidade infantil, aspectos que reduziram a vulnerabilidade dos indivíduos que residem nessa região econômica.

Quanto aos indicadores de educação, as tabelas 3 e 4 evidenciam um quadro de melhora na frequência combinada, na taxa bruta de frequência, na alfabetização de adultos e na escolaridade dos indivíduos com 25 anos ou mais.

⁸ Como exemplo, podem-se citar o Programa “Baía Azul”, que ampliou o atendimento de saneamento básico às populações da Região Metropolitana de Salvador, e o Programa “Faz Cidadão”, que reúne ações para geração de emprego e renda para os municípios de baixo índice de desenvolvimento humano.

TABELA 2 - Indicadores de pobreza - BAHIA, 1991 e 2000.

Região Econômica	Dimensão vida longa e saudável (d ₁)		Dimensão conhecimento (d ₂)		Dimensão um nível de vida digno (d ₃)				Índice de Pobreza Humana - IPH			
	Probabilidade ao nascer de não viver até 40 anos		Taxa de analfabetismo de adultos		Percentual de pessoas que vivem em domicílios sem banheiro e água encanada		Mortalidade até cinco anos (%)		Média			
	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000		
Baixo-Médio São Francisco	19,6	16,8	40,0	27,6	60,0	45,2	10,3	8,3	35,1	26,7	33,7	24,6
Chapada Diamantina	16,8	14,7	43,8	29,6	76,5	55,6	8,7	7,3	42,6	31,5	38,1	27,2
Extremo Sul	17,6	14,9	41,7	26,2	60,5	41,2	9,1	7,3	34,8	24,3	34,2	22,8
Irecê	23,8	20,9	37,3	25,4	77,4	57,2	12,9	10,6	45,1	33,9	37,4	27,8
Litoral Norte	19,5	17,4	36,0	23,8	56,1	44,0	10,2	8,6	33,2	26,3	31,1	23,1
Litoral Sul	18,0	15,2	42,4	28,3	55,4	44,0	9,4	7,5	32,4	25,7	33,8	24,3
Médio São Francisco	17,6	14,5	47,3	32,1	73,4	57,3	9,2	7,1	41,3	32,2	39,3	28,5
Metropolitana de Salvador	15,6	11,6	11,5	7,3	18,6	10,5	8,0	5,5	13,3	8,0	13,7	9,4
Nordeste	21,9	19,0	51,2	35,5	74,6	56,9	11,7	9,6	43,1	33,2	42,2	30,9
Oeste	15,9	13,7	45,1	28,4	67,5	47,1	8,1	6,7	37,8	26,9	36,8	24,6
Paraguaçu	18,5	15,6	35,7	23,2	63,0	46,9	9,7	7,7	36,3	27,3	32,2	23,0
Piemonte da Diamantina	22,1	18,9	43,7	29,7	68,6	57,5	11,8	9,5	40,2	33,5	37,6	28,6
Recôncavo Sul	16,6	13,5	39,3	25,6	58,2	42,4	8,6	6,5	33,4	24,5	32,4	22,4
Serra Geral	15,2	12,3	44,1	30,7	70,0	51,0	7,8	5,9	38,9	28,4	36,7	26,2
Sudoeste	17,2	14,9	43,0	29,7	56,5	44,4	8,9	7,5	32,7	26,0	34,1	25,0
BAHIA	17,4	14,3	35,3	22,1	54,6	39,7	9,1	7,0	31,9	23,4	30,1	20,7
NORDESTE	18,2	14,1	37,7	24,9	55,4	41,3	10,1	7,0	32,7	24,1	31,6	22,1
BRASIL	14,3	10,5	20,1	12,9	28,5	19,3	6,5	4,4	17,5	11,9	17,6	11,9

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

TABELA 3 - Indicadores de educação, segundo suas regiões econômicas - BAHIA, 1991 e 2000.

Região econômica	Frequência combinada		Var 00/91 (%)	Taxa bruta de frequência		Var 00/91 (%)	Pessoas de 15 anos ou mais alfabetizadas		Var 00/91 (%)	Taxa de alfabetização de Adultos		Var 00/91 (%)
	1991	2000		1991	2000		1991	2000		1991	2000	
Baixo-Médio São Francisco	55.951	97.935	75,0	49,9	78,3	57,1	121.544	193.545	59,2	60,0	72,5	20,7
Chapada Diamantina	73.956	119.000	60,9	49,2	76,7	55,8	161.631	237.505	46,9	56,2	70,4	25,3
Extremo Sul	81.239	160.810	97,9	47,3	78,8	66,4	180.596	320.791	77,6	58,3	73,8	26,6
Irecê	57.092	89.464	56,7	47,7	76,7	60,9	131.036	181.592	38,6	62,7	74,6	19,0
Litoral Norte	90.774	137.206	51,2	60,5	83,7	38,2	176.714	270.323	53,0	64,0	76,2	19,0
Litoral Sul	218.243	338.259	55,0	48,9	79,1	61,8	461.194	648.409	40,6	57,6	71,7	24,5
Médio São Francisco	47.530	91.134	91,7	46,6	82,3	76,5	90.407	142.343	57,4	52,7	67,9	28,9
Metropolitana de Salvador	583.815	771.474	32,1	75,5	89,1	18,0	1.438.217	2.038.043	41,7	88,5	92,7	4,7
Nordeste	149.212	279.622	87,4	42,1	77,7	84,6	316.434	496.966	57,1	48,8	64,5	32,1
Oeste	71.664	128.539	79,4	49,9	82,7	65,8	137.173	226.119	64,8	54,9	71,6	30,6
Paraguaçu	225.054	320.163	42,3	57,8	83,3	44,2	459.820	649.001	41,1	64,3	76,8	19,4
Piemonte da Diamantina	90.177	141.307	56,7	45,3	80,9	78,6	199.415	264.909	32,8	56,3	70,3	24,9
Recôncavo Sul	119.026	168.572	41,6	59,1	80,4	36,0	229.434	349.063	52,1	60,7	74,4	22,5
Serra Geral	86.253	133.474	54,7	51,8	77,7	50,0	178.350	268.778	50,7	55,9	69,4	24,1
Sudoeste	152.455	271.447	78,1	47,0	77,9	65,8	349.191	545.952	56,3	57,0	70,3	23,3
BAHIA	2.102.441	3.248.406	54,5	55,3	81,8	47,9	4.631.156	6.833.339	47,6	64,7	76,9	18,8

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

TABELA 4 - Indicadores de escolarização, segundo suas regiões econômicas - BAHIA, 1991 e 2000.

Município	% população de 7 a 14 anos com acesso ao curso fundamental		Var 00/91 (%)	% população de 17 a 19 anos com acesso ao ensino médio		Var 00/91 (%)	% população de 18 a 24 com acesso ao curso superior		Var 00/91 (%)	Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade		Var 00/91 (%)	Estoque de capital humano (R\$ 1.000,00 de 2000)		Var 00/91 (%)
	1991	2000		1991	2000		1991	2000		1991	2000		1991	2000	
Baixo-Médio São Francisco	53,9	83,9	55,7	5,5	14,0	154,5	1,1	2,0	81,8	2,1	3,2	52,4	5.462.931	9.530.251	74,5
Chapada Diamantina	59,8	85,5	43,0	4,8	12,5	160,4	0,2	0,5	150,0	1,7	2,7	58,8	6.085.409	9.771.839	60,6
Extremo Sul	54,1	86,8	60,4	4,9	18,4	275,5	0,2	1,0	400,0	2,1	3,2	52,4	7.900.474	15.241.192	92,9
Irecê	57,1	87,5	53,2	6,1	17,1	180,3	0,3	1,0	233,3	2,1	3,2	52,4	5.144.967	7.918.234	53,9
Litoral Norte	66,9	87,4	30,6	6,9	15,3	121,7	1,0	1,6	60,0	2,3	3,3	43,5	7.695.740	12.937.251	68,1
Litoral Sul	51,8	81,6	57,5	5,4	14,0	159,3	0,8	2,0	150,0	1,9	2,9	52,6	21.360.899	31.931.976	49,5
Médio São Francisco	53,2	85,7	61,1	5,0	12,9	158,0	0,4	0,7	75,0	1,7	2,6	52,9	3.923.719	6.657.634	69,7
Metropolitana de Salvador	82,6	90,2	9,2	17,8	31,9	79,2	5,4	8,1	50,0	4,5	5,7	26,7	75.369.655	120.133.873	59,4
Nordeste	48,5	84,3	73,8	4,4	11,4	159,1	0,3	0,8	166,7	1,5	2,5	66,7	14.199.531	22.868.589	61,1
Oeste	55,0	86,9	58,0	5,2	15,4	196,2	0,2	1,5	650,0	1,8	2,7	50,0	6.165.907	10.977.843	78,0
Paraguaçu	65,7	89,7	36,5	7,4	18,0	143,2	1,3	2,3	76,9	1,9	3,0	57,9	19.835.915	31.454.844	58,6
Piemonte da Diamantina	51,9	86,0	65,7	4,1	12,6	207,3	0,4	1,4	250,0	1,7	2,7	58,8	8.197.615	11.994.666	46,3
Recôncavo Sul	66,3	87,3	31,7	7,9	19,1	141,8	0,7	1,3	85,7	2,2	3,4	54,5	9.843.011	16.337.788	66,0
Serra Geral	65,9	87,5	32,8	5,1	16,0	213,7	0,5	1,5	200,0	1,6	2,5	56,3	7.338.486	12.129.484	65,3
Sudoeste	52,7	84,1	59,6	5,2	13,2	153,8	1,0	2,0	100,0	1,5	2,5	66,7	15.321.993	25.536.862	66,7
BAHIA	61,7	86,5	40,2	7,9	18,5	134,2	1,8	3,2	77,8	3,4	4,5	32,4	213.848.243	345.424.326	61,5

Fontes: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)

A frequência combinada, isto é, o número total de pessoas de todas as faixas etárias que frequentam os níveis de ensino fundamental, médio e superior, aumentou em 54,5% em todo o Estado, correspondendo a uma taxa média anual de crescimento de 5,0%. Ressalte-se que, conforme já salientado, a população total do estado cresceu a uma taxa média de 1,1% ao ano, representando, portanto, um avanço nas matrículas. Pode-se concluir, dessa forma, que a expansão das matrículas se dá, sobretudo, em razão dos indivíduos egressos do sistema educacional. Este argumento é reforçado quando olhamos para o número de pessoas de 15 anos ou mais alfabetizadas, pois este indicador experimentou um crescimento de 47,6%, correspondendo à média de 4,4% ao ano.

Fenômeno semelhante acontece com as regiões econômicas. Com efeito, nota-se que as regiões Extremo Sul, Médio São Francisco, Nordeste, Oeste e Baixo-Médio São Francisco exibem os melhores indicadores de frequência combinada, sendo da mesma forma a taxa bruta de matrícula (Tabela 3). Esses resultados podem ser explicados a partir dos dados da Tabela 4. Notadamente, essas regiões apresentaram ampliação no atendimento escolar no Ensino Fundamental, refletindo os efeitos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) sobre o modelo distributivo de recursos para esse nível de ensino⁹. Com isso há uma pressão para aumentar as vagas no Ensino Médio, de modo que as regiões econômicas apresentam razoáveis taxas de crescimento no percentual de adolescentes de 15 a 17 anos com acesso a esse nível de ensino.

Ocorreu, ainda, um aumento da alfabetização da população adulta, isto é, pessoas com quinze ou mais anos de idade. Nota-se que o número de baianos alfabetizados, nessa faixa etária, aumentou em 47,6%, correspondendo a um crescimento médio anual de 4,4%. Nunca é demais lembrar que a população total do estado cresceu a taxas menos expressivas, reforçando o argumento de que houve de fato uma expansão no atendimento escolar, sobretudo na categoria de alfabetização de jovens e adultos.

Desse modo, podemos observar que todas as regiões econômicas do estado da Bahia apresentaram crescimento no índice de alfabetização da população de quinze ou mais anos. Deve-se ressaltar que uma possível explicação para esse fenômeno pode estar no processo de envelhecimento da população brasileira, de forma que os contingentes populacionais em idade adulta têm crescido a taxas mais aceleradas que a população de crianças. Portanto, a maturação dos investimentos no ensino fundamental realizados no passado é refletida positivamente na taxa de alfabetização de adultos no tempo presente.

O estado da Bahia não foge a essa tendência. No período de 1991 a 2000, de acordo com informações do Atlas do Desenvolvimento Humano para o Brasil, a Bahia mostrou um crescimento de 26,4% na população com 25 anos ou mais, equivalendo a uma taxa média de 2,6% ao ano. Por outro lado, a população com idade de até 24 anos apresentou uma discreta redução de 0,7%. A combinação de todos esses efeitos conduziu à ampliação da taxa de alfabetização de adultos¹⁰, que passou de 64,7%, em 1991, para 76,9% em 2000, representando uma expansão de 18,8% no período. Ao desagregar os resultados por regiões econômicas, podemos constatar que, com exceção da Região Metropolitana de Salvador (RMS), todas as regiões apresentaram acréscimo nesse indicador, com variações que vão de 19,0% a 32,1%. A RMS apresentou um crescimento de apenas 4,7%; porém, essa região já exibia elevada taxa de alfabetização de adultos, atingindo em 2000, 92,7%.

No que se refere ao acesso ao ensino superior, a Tabela 4 mostra que, embora o estado da

⁹ Em uma outra oportunidade, procedemos a uma análise dos efeitos do FUNDEF sobre os indicadores de atendimento escolar e de desenvolvimento humano nos municípios baianos. Ocorre que, no referido estudo, o recorte regional foi as Diretorias Regionais de Educação (DIREC). (Barbosa e Barbosa, 2003).

¹⁰ Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano para o Brasil, esse indicador define-se como sendo o percentual de pessoas de quinze anos ou mais de idade que são alfabetizadas, ou seja, que sabem ler e escrever, pelo menos, um bilhete simples.

Bahia apresente um percentual da população de 18 a 24 anos com acesso a esse nível de ensino bastante discreto em 2000 (apenas 3,2%), este número é muito expressivo, quando comparamos com o ano de 1991, visto que corresponde a um aumento de 77,8% nesse indicador. Este resultado pode ser explicado, ainda no que pesem algumas iniciativas privadas, pela expansão das universidades públicas no estado, notadamente daquelas mantidas pelo governo estadual, seja pelo aumento de suas estruturas físicas (campus), seja pela abertura de novos cursos. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por exemplo, com sua estrutura multicampi, está representada em todas as regiões econômicas do estado, com exceção da Chapada Diamantina, que só em 2002 passou a contar com a iniciativa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), quando da inauguração de seu campus avançado no município de Lençóis.

O panorama educacional descrito aqui tem seus efeitos combinados na ampliação da escolaridade média no estado da Bahia. A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais aumentou, no período de 1991 a 2000, em 1,1 anos de estudo. Esse indicador passou de 3,4 anos, em 1991, para 4,5 anos em 2000, representando um crescimento de 32,4%. Da mesma forma, todas as regiões econômicas exibem crescimento nesse indicador, sendo que a menor taxa de crescimento é observada na RMS (26,7%). Ressalte-se que essa região apresenta, nos dois anos analisados, a maior média de anos de estudo, 4,5 e 5,7 anos para 1991 e 2000, respectivamente. Por outro lado, as regiões Nordeste e Sudoeste mostraram maior incremento, 66,7%. Deve-se destacar que essas regiões contam com iniciativas de universidade estaduais. A Região Nordeste abriga três *campi* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nos municípios de Conceição do Coité, Paulo Afonso e Serrinha; a Região Sudoeste conta com a Universidade Estadual do Sudoeste do Estado Bahia (UESB), que mantém unidades nos municípios de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista.

A ampliação na escolaridade média é refletida no aumento do estoque de capital humano do estado. Esse indicador, proposto pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, é calculado pela diferença entre o rendimento auferido no mercado de trabalho e a estimativa daquele obtido por um trabalhador sem escolaridade e experiência¹¹. Portanto, o estoque de capital humano do estado da Bahia experimentou, no período de 1991 a 2000, um crescimento real de 61,5%.

A região econômica que apresentou maior estoque de capital humano foi a Região Metropolitana de Salvador, que em 2000 exibiu um quantitativo de R\$ 120.133,87 milhões. Esse resultado era esperado na medida em que a região abriga boa parte da população do estado (23,0%) e concentra as oportunidades de emprego e escolaridade. Cabe ressaltar que as atividades econômicas que se desenvolvem nessa região estão relacionadas aos setores da indústria e de prestação de serviços, atividades em que a escolaridade é um requisito importante, de forma que é natural que nessa região a acumulação de capital humano seja mais expressiva.

Com efeito, nota-se que a Região do Extremo Sul exibiu um crescimento de, aproximadamente, 93,0% no seu estoque de capital humano. Isso decorre da expansão no atendimento aos níveis de ensino médio (275,5%) e superior (400,0%), visto que são esses dois segmentos educacionais que efetivamente qualificam para o trabalho e, conseqüentemente, agregam capital humano. O mesmo fenômeno é verificado na Região Oeste, que apresentou crescimento no atendimento escolar na ordem de 196,2% e 650,0% nos níveis de ensino médio e superior, respectivamente, e teve seu capital humano acrescido em 78,0%.

Contudo, o bom desempenho da escolaridade não tem reflexo na distribuição dos rendimentos nas regiões econômicas. Embora a Tabela 5 nos mostre que a renda per capita do estado da Bahia tenha crescido 33,4%, no pe-

¹¹ Os valores obtidos são deflacionados pelo Índice de Preços ao Consumidor Ampliado.

ríodo analisado, houve diminuição da participação dos rendimentos do trabalho na sua composição de 21,8%, o que foi compensada com a expansão das transferências governamentais em 47,4%. Esses movimentos podem ser explicados a partir da reestruturação produtiva pela qual passou a economia mundial, submetendo as economias periféricas a um conjunto de políticas de orientação neoliberal, levando-as a um processo de crise econômica que resultou na eliminação de postos de trabalho e, conseqüentemente ao enfraquecimento do movimento sindical, conduzindo a uma diminuição da massa salarial. Quanto às transferências, há dois fatores a considerar: o processo de envelhecimento da população, que amplia as aposentadorias e pensões e; o agravamento da crise econômica que aumenta a base de assistidos por programas de cunho social e/ou assistencialista.

É importante notar também que ocorreu uma discreta diminuição na concentração de renda (-2,0%), mas essa ainda é elevada. O percentual da renda apropriada pelo decil mais rico da população em 2000 era de 56,1%. Esse fato pode ser explicado por duas perspectivas: do ponto de vista da teoria do capital humano, isso pode indicar que os ganhos na escolaridade, que afetam substancialmente os rendimentos, se deram em classes mais abastadas; doutra forma, a elevada concentração de renda pode ser justificada pela manutenção da estrutura de oportunidades da sociedade baiana. Nos dois casos, a melhoria na escolaridade não foi capaz, com o mesmo vigor, de reduzir o hiato na distribuição de renda no Estado da Bahia.

Por outro lado, quando olhamos essas informações por regiões econômicas, alguns fatos nos chamam a atenção. Na região do Médio São Francisco, ocorreu uma deterioração do seu padrão distributivo de renda, de modo que a parcela da renda apropriada pelos 10% mais ricos cresceu 14,6% no período. Da mesma forma, porém com menor intensidade, as regiões do Oeste e Piemonte da Diamantina tiveram um aumento nesse indicador de 6,4% e 6,3%, respectivamente.

Convém salientar que essas três regiões abrangem 34,5% do território do Estado e, no

ano de 2000, abrigavam 11,1% da população baiana, sendo que cerca de 52,0% desta residiam na área rural e apresentavam um índice de pobreza humana em torno de 28%, enquanto que a média da Bahia, nesse mesmo ano, era de 11,9%. Deve-se chamar atenção ainda para o fato de que essas regiões exibiram quedas acentuadas na participação dos rendimentos provenientes do trabalho na composição da renda dos seus municípios.

4. Considerações Finais

A Ciência Econômica vem incorporando grandes contribuições ao estudo dos efeitos do sistema de ensino sobre o desenvolvimento econômico e social. A Economia da Educação constituiu um arcabouço teórico que permitiu avaliar tais efeitos numa perspectiva sistêmica. Nesse sentido, vislumbra-se uma relação entre a acumulação capitalista e os investimentos em capital humano. Por outro lado, isso conduz a uma subordinação da educação ao cálculo econômico, de modo que esse processo levou a uma valorização da relação existente entre o nível de escolaridade e os rendimentos do trabalho.

Porém, o pós-guerra apontou para os limites nos instrumentos analíticos da teoria econômica clássica, pois não se podia mais explicar o fenômeno do desenvolvimento econômico a partir dos fatores de produção (terra, capital e trabalho), exigindo, portanto, a formulação de um novo conceito: o Capital Humano. O raciocínio lógico proposto por esse conceito conduz à idéia de que a educação repercute em dois sentidos: na sociedade, em termos de aumento da produtividade e do crescimento econômico; e nos indivíduos, aumentando as possibilidades de auferir maiores rendimentos no mercado de trabalho.

O conceito de capital humano, contudo, suscitou algumas críticas, notadamente no que se refere à linearidade da relação entre educação e rendimento; a convertibilidade do capital escolar em capital econômico, sem a garantia do seu reverso; e a dificuldade de mensurar plenamente os investimentos em educação, induzindo a um erro de medida que torna difícil a

separação dos investimentos em educação, decorrentes de uma decisão econômica com vistas ao mercado de trabalho daqueles que visam aprimorar o intelecto.

De qualquer modo, as críticas não descartam o fato de que o sistema educacional está de alguma forma relacionado com o sistema econômico. A questão não consiste em negar a existência dessa relação, mas discutir a sua natureza. Dessa forma, este artigo apresentou um conjunto de informações estatísticas para os municípios baianos que, em função do grande número, foram agrupados em regiões econômicas.

Nas tabelas 1 e 2 estão dispostos os indicadores demográficos e de pobreza, respectivamente. Esses indicadores permitem traçar o contexto que suporta objetivamente a relação entre a educação e a renda. Assim, conclui-se que o contexto apresenta-se com grande assimetria, tendo elevada concentração da população e da atividade econômica na Região Metropolitana de Salvador, que ocupa uma pequena parcela do território do Estado (0,5%), contrabalançando com a Região Oeste, que abarca 20,2% do território e responde por minúscula parcela da população baiana. O território é a base concreta que suporta a produção social e por ela é moldado, de forma que as regiões cuja atividade econômica seja concentrada na agricultura, como é o caso da Região Oeste, apresentam baixa densidade populacional, na medida em que essa atividade requer grandes extensões de terra. Por outro lado, aquelas que desenvolvem atividades ligadas à indústria, como é o caso da Região Metropolitana de Salvador, tende a concentrar grandes contingentes populacionais, sobretudo no meio urbano.

Os dados demonstram também houve um aumento do grau de urbanização da população baiana, refletido na ampliação do acesso aos serviços de saúde e na parcela da população atendida por sistema de água tratada e saneamento básico; e na diminuição da mortalidade infantil e da taxa de analfabetismo de adultos. Esses resultados são materializados no aumento da expectativa de vida e na diminuição da pobreza humana, medida através do IPH. Po-

rém, as regiões econômicas, com exceção da Região Metropolitana de Salvador, ainda apresentam um índice de pobreza superior às médias do Nordeste e do Brasil.

Em relação aos indicadores de educação e escolarização, as tabelas 3 e 4 indicam um quadro de melhora na frequência combinada, na taxa bruta de frequência, na alfabetização de adultos, no acesso aos diversos níveis de ensino e na escolaridade dos indivíduos com 25 anos ou mais. As matrículas cresceram a uma taxa superior àquela experimentada pela população total do Estado, evidenciando, dessa forma, uma expansão do atendimento escolar em todas as regiões econômicas.

Esse resultado decorre de dois efeitos: de um lado, o processo de municipalização do ensino fundamental foi acelerado em função da introdução do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), aumentando sobremaneira as matrículas nesse nível de ensino; de outro, observa-se a ampliação das vagas no ensino superior, liderada pela expansão das universidades públicas estaduais.

A conjunção desses eventos resultou no aumento da média de anos de estudo e do estoque de capital humano de todas as regiões econômicas que, como era de se esperar, tem sua concentração na região Metropolitana de Salvador.

Paradoxalmente, esses resultados não são refletidos na distribuição dos rendimentos nas regiões econômicas. Observa-se um crescimento da renda per capita concomitantemente com diminuição da participação dos rendimentos do trabalho, que é compensada pelo aumento das transferências governamentais. Isto contraria o raciocínio estabelecido pela teoria do capital humano na medida em que o espaço de valoração dessa categoria é o mercado de trabalho, de forma que os ganhos na escolaridade deveriam recair sobre essas rendas. Buscando uma explicação para tal evento, vislumbra-se o processo de envelhecimento da população, que amplia as aposentadorias e pensões, e o agravamento da crise econômica que aumenta a base de assistidos por programas sociais.

REFERÊNCIAS

- ATLAS do desenvolvimento humano no Brasil. Brasília, DF: PNUD, 2003. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 15 jun. 2004.
- BARBOSA, César; BOMFIM, Felipe Rodrigues. Os “Malês” do século XX. SEMINÁRIO O PAPEL DO NEGRO NA ECONOMIA BAIANA, 1., 1992, Salvador. **Resumos...** Salvador: UFBA, GEPUR 1992. Mimeografado.
- BARBOSA, César; BARBOSA, Elisiana R. Oliveira. **Financiamento do ensino fundamental**: uma avaliação dos resultados do FUNDEF para os municípios baianos. Salvador, 2003. Mimeografado.
- BARROS, Ricardo P. de; MENDONÇA, Rosane. Geração e reprodução da desigualdade de renda no Brasil. **Perspectiva da Economia Brasileira -1994**. Rio de Janeiro: IPEA, v.2, p. 471-490, 1993.
- BECKER, Gary S. **Human capital**: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago: the University of Chicago press, 1983.
- _____. **The economics of discrimination**. Chicago: the University of Chicago Press, 1973.
- BLAUG, M. **Economía de la educación**: textos escogidos. Madrid: Tecnos, 1972.
- BÖHM, Winfried. Educación, escuela, sociedad. La educación: **Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**, Washington, D.C: Secretaria General de la Organización de los Estados Americanos, n. 111, p. 47-56, 1992.
- BONELLI, Regis; SEDLACEK, G. Luiz. Distribuição de renda: evolução no ultimo quarto de século. In: BARROS, Ricardo; SEDLACEK, G. Luiz (Orgs). **Mercado de trabalho e distribuição de renda**: uma coletânea. Rio de Janeiro: IPEA, INPES, 1989. p. 123-155.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2. ed. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CABOGUEIRA, Artur C. C. Martins. Contributos reflexivos para o estudo das relações entre a educação e o desenvolvimento. **Gestão e Desenvolvimento**, Viseu: Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional das Beiras), n. 11, p. 193-233, 2002. Disponível em: http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/Livros_Gestao.php. Acesso em: 02 jun. 2004.
- CAMPELLO, Cristina; PIMENTA, Rachel. Educação. In: BAHIA. SEPLAN. Centro de Estatísticas e Informações. **Bahia**: indicadores sociais na década de 80. Salvador: CEI, 1992. p.105-120 (Séries especiais).
- CAMPOS, Rogério Cunha. Educação e participação política: notas sobre a educação no espaço urbano nos anos 80. **Veracidade**, Salvador: CPM, n. 4, p. 19-23, 1992.
- CAMPOS, Silva Horst. A questão da determinação dos salários nas teorias clássicas, marxista e neoclássica. **Ensaio FEE**, Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, v. 12, n.1, p. 131-157, 1991.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Pesquisa em economia da educação: uma agenda. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 381-410, jun. 1974.
- FOGAÇA, Azuete; SILVA, Luiz C. Eichenberg. Educação básica e reestruturação produtiva. **Perspectivas da Economia Brasileira - 1994**. Rio de Janeiro: IPEA, v. 1, p. 561-582, 1993.
- GALVAN, Cesare. **Possibilidades de uma economia da educação e do treinamento**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, fev. 1978 (Textos para discussão, n. 61).
- IPEADATA: banco de dados preparado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2004.
- LANGONI, C.G. **Distribuição de renda e desenvolvimento socioeconômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MEDEIROS, Jose Adelino de Souza. **Alcance e limitações da teoria do capital humano**: diferenças de ganho no Brasil em 1973. São Paulo: USP, IPE 1982 (Ensaio econômico, 17).

MILL, John Stuart. **Princípios de economia política**: com algumas de suas aplicações à filosofia social. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

RAMOS, Lauro. Educação, desigualdade de renda e ciclo econômico no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 423-448, dez. 1991.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

ROCHA, Sonia; TOLOSA, Hamilton. Metropolização da pobreza: uma análise núcleo-periferia. **Perspectivas da Economia Brasileira – 1994**. Rio de Janeiro: IPEA, v. 1, p. 527-540, 1993.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENNA, José Júlio. Escolaridade, experiência no trabalho e salários no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 30, p. 163-193, abr./jun., 1976.

SERPA, L. F. Perret. A universidade brasileira e a Bahia. **Bahia Análise e Dados**, Salvador: SEPLAN, v. 2, n. 2, p. 48-51, set. 1992.

SHAFFER, H.G. Una crítica al concepto de capital humano. In: BLAUG, M. **Economía de la educación**: textos escogidos. Madrid: Tecnos, 1972. p. 43-53.

SILVA, J. F. Graziano; PEREZ, M. A. A importância da hierarquia e da educação na diferenciação dos salários: um estudo de caso. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 52-61, 1975.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

*Recebido em 27.01.05
Aprovado em 10.04.05*

ESCOLARIDADE, COMPETÊNCIAS E INSERÇÃO PROFISSIONAL

Maria Isabel Noqueira Tuppy*

Nanci Cestaro Dias de Arruda**

RESUMO

Esta reflexão parte dos resultados de uma pesquisa de campo, cujo objetivo foi o de verificar a relação entre escolaridade e inserção profissional. No decorrer da pesquisa, deparamo-nos com a questão das competências profissionais, tanto nos discursos dos trabalhadores, quanto no dos empregadores. É o que Merton (1968) define como serendipidade: “uma pesquisa destinada a testar uma hipótese faz nascer um subproduto fortuito, uma observação inesperada que influi em teorias que não se haviam tomado em conta no início da investigação” (p.174). Desta forma, este trabalho pretende recuperar alguns dos dados referentes à questão das competências, surgidas no decorrer da pesquisa, e analisá-los à luz da produção teórica recente acerca do tema.

Palavras-chave: Educação e trabalho – Competências profissionais – Inserção profissional

ABSTRACT

SCHOLLING, SKILLS AND JOB

This study starts from the results of a camp research which objective was to verify the relation between schooling and enter into job market. During the research it was found the matter of the professional skills, as much on the speech of the employees as on the ones of the employers. This is what Merton (1968) defines as serendipity, or else, a fortuitous sub-product that influences on theories that hadn't been taken into account at the beginning of the investigation. Therefore, this study intends to recover some of the data which was related to the professional skills, that come up during the research, and analyze it from the perspective of recent theoretical production about this theme.

Keywords: Schooling – Job – Professional Skills

* Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Departamento de Educação da Unesp – Campus de Rio Claro. Endereço para correspondência: UNESP/IB - Departamento de Educação - Av. 24 A, nº: 1515 – 13.506.900 Rio Claro/SP. E-mail: mintuppy@rc.unesp.br

** Licenciada e Bacharel em Geografia pela UNESP. Professora na Rede Estadual de Ensino Paulista. Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro. Endereço para correspondência: UNESP/IB - Departamento de Educação - Av. 24 A, n. 1515 – 13.506.900 Rio Claro/SP. E-mail: nanciarruda@ig.com.br

As alterações ocorridas no modelo produtivo e na gestão do trabalho, principalmente nas últimas décadas, têm impingido profundas mudanças ao mercado de trabalho, principalmente com a efetiva diminuição de postos de trabalho, ao que se chama de desemprego estrutural. Portugal e Garcia enfatizam que “a identificação de uma tendência de elevação estrutural do desemprego em âmbito mundial tem ocupado a agenda política de organizações internacionais e constitui-se um dos maiores desafios que a política econômica tem de enfrentar” (1997, p.50).

Embora o desemprego seja fruto de uma construção social, estatística e jurídica, nascida na Europa, no fim do século XIX (GAUTIE, 1999), é hoje que ele se manifesta de forma mais acentuada, em razão de inovações tecnológicas, de mecanismos de racionalização corporativa, do solapamento do poder político dos sindicatos, da rápida expansão do comércio internacional, da alteração do papel do Estado na economia, das políticas liberalizantes que se disseminam mundialmente. Este conjunto de fatores é que vem dando contorno ao desemprego estrutural, que, ao contrário do conjuntural que ocorre em momentos definidos da história econômica, se estabelece como uma perspectiva permanente.

A situação é tão alarmante que, já em 1999, a OIT anunciava que 1 (um) em cada 3 (três) trabalhadores, no mundo, encontrava-se desempregado ou exercendo atividades de sobrevivência, o que não deixa de ser uma condição disfarçada de desemprego. Aliás, o conceito científico do que seja desemprego está longe de ser inequívoco, já que existem vários instrumentos de medida: “não existe uma definição precisa de desemprego; as definições dadas a respeito variam segundo a forma que se realizam as estatísticas” (SANCHIS; 1997, p. 41).

Admite-se, como consenso, que o desemprego atinge um segmento da população ativa que supera as necessidades e exigências do processo de acumulação de capital e conforma um conjunto de mão-de-obra excedente em cada região. A parte mais visível deste excedente é, normalmente, identificada pelo *de-*

semprego aberto, enquanto que a parte menos visível, representada por formas primitivas de organização da produção e de sobrevivência da população ativa, insere-se na classificação de *desemprego estimado ou oculto* (POCHMANN, 2001, p. 78).

Qualquer que seja a definição, temos um cenário em que crescem as discussões acerca da vulnerabilidade do trabalhador e de sua inserção profissional e nestas discussões, invariavelmente, encontramos a questão da qualificação do trabalhador e da sua preparação para enfrentar os desafios estabelecidos por este “novo” mercado de trabalho e, como em outros momentos da história do desenvolvimento de nossa sociedade, recorre-se à Educação como se ela fosse um mecanismo capaz de dar conta do caos econômico. Não é raro depararmos com os discursos que elevam o papel da escolarização, retomando antigos pressupostos da Teoria do Capital Humano, que difundem a correlação entre o crescimento econômico e os níveis educacionais de uma determinada sociedade, como se pode observar no documento do Banco Mundial:

Detalhados estudos econométricos indicam que as taxas de investimentos e os graus iniciais de instrução constituem robustos fatores de previsão de crescimento futuro. Se nada mais mudar, quanto mais instruídos forem os trabalhadores de um país, maiores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes, e assim chegar a um conceito rápido da produção” (1995, p. 26).

O mais intrigante, recorrendo a Aro (2001, p.103), é que: “Talvez essa seja a geração melhor educada e mais capacitada de todos os tempos” e, nem por isso, é a mais ocupada ou empregada, apesar de se construir socialmente a concepção de que quanto maior a escolarização do indivíduo, maiores serão suas chances de inserção ocupacional, conforme salienta Tanguy (1999, p. 51):

Há uma crença que converge para mostrar que, dentro de uma faixa etária, os mais expostos ao desemprego são os menos diplomados, colocando o diploma como um fator de proteção contra o desemprego. Sendo que essa relação aparece

como uma ideologia conservadora de nosso tempo... O diploma, em si, está longe de ser uma proteção contra o desemprego, uma vez que um aumento geral nos níveis de formação não exclui um aumento geral das taxas de desemprego. Ele é, sim, uma condição necessária, porém não suficiente, para se ter acesso ao emprego e ele não protege do desemprego, senão de modo relativo.

Buscando compreender a relação entre escolaridade e inserção profissional, desenvolvemos um estudo na cidade de Rio Claro-SP-Brasil¹, que abarcou duas fases distintas.

Na primeira fase procurou-se:

- a) caracterizar os cadastrados no Posto de Apoio ao Trabalhador (PAT) e os indivíduos que realmente foram encaminhados para um emprego, procurando relacionar os níveis de escolaridade da população inscrita e da aprovada, de acordo com as diferentes vagas de trabalho ofertadas pelo posto;
- b) levantar, junto ao cadastro de vagas ofertadas, os requisitos demandados pelos empregadores.

Do universo de 15.711 candidatos inscritos, 834 empregadores e 1.394² ofertas de emprego, medidas de julho de 1998 a junho de 2002 no PAT, foi selecionada uma amostra intencional de 1481 trabalhadores, candidatos a carreiras que não apresentavam requisito de escolaridade específico ou cuja exigência limitava-se aos níveis mais baixos de escolaridade e/ou alfabetização. Tal critério se deu a partir da necessidade de análise do desempenho obtido pelos candidatos, com diversos níveis de escolaridade, a um mesmo posto de trabalho.

Com base no cadastro foi realizado um cotejo entre a escolaridade dos inscritos e dos efetivamente inseridos no mercado de trabalho. Pôde-se observar que o índice de inserção profissional dos candidatos com ensino fundamental incompleto e completo foi proporcionalmente superior ao dos mais escolarizados:

Escolaridade	% de Inseridos
Ensino Fundamental incompleto	34,23
Ensino Fundamental completo	36,82
Ensino Médio incompleto	0,45
Ensino Médio completo	25,01
Ensino Superior incompleto	0,23
Ensino Superior completo	2,05

De imediato, os resultados demonstraram que não houve relação direta entre “maior escolarização” e “maior inserção”, considerando-se que os candidatos com níveis mais baixos de escolaridade obtiveram maior êxito na conquista do emprego.

Há que se considerar, logicamente, que o estudo delimitou carreiras cujos requisitos de escolaridade eram mínimos³, o que nos levou ao cuidado de avaliar os índices acima expostos em razão das ocupações efetivamente oferecidas. Assim, quando afirmamos que o índice de inserção dos menos escolarizados foi proporcionalmente superior, referimo-nos à análise de categoria por categoria (escolaridade) de inscritos relacionando-os às vagas preenchidas (tipo de vaga). Mas, conquanto existam outras variáveis a serem analisadas, devemos considerar que o PAT nos oferece uma visão de um segmento populacional que caracteriza a maioria dos trabalhadores em busca de emprego.

¹ 168.087 habitantes/33.530 empregos com carteira assinada (SEADE, Janeiro de 2000). Estabelecimentos de acordo com setores econômicos: Industrial – 643 empresas com 13.573 trabalhadores; comercial – 1270 empresas com 5.191 trabalhadores e Serviços – 1.090 empresas com 12.139 trabalhadores (SEADE-2002). Declarantes no CAGED: 711 estabelecimentos de um universo de 7063 (CAGED - jan/2003).

² As vagas estavam assim distribuídas: 60% no setor de Serviços; 19% na Indústria; 17% no Comércio 3% na Construção Civil e 1% no Setor Agropecuário.

³ As carreiras foram categorizadas nos seguintes segmentos: sem qualificação – 17,2%, baixa qualificação – 41,4%, média qualificação 1 (sem escolaridade de nível médio) – 32,8%, média qualificação 2 (com escolaridade de nível médio) – 4,3% e alta qualificação – 4,3%, de acordo com os requisitos apresentados pelos próprios empregadores, no registro das 1.394 ofertas de emprego.

Procurou-se também verificar o impacto dos fatores gênero e idade na inserção profissional e avaliou-se que tais fatores, naquele momento, não denotaram impactos expressivos, considerando que houve uma relação de proporcionalidade entre os inscritos e os efetivamente contratados, nas diversas categorias etárias e em ambos os gêneros.

Embora fosse nossa intenção, não conseguimos avaliar o impacto da questão étnica em virtude de o cadastro do PAT não captar este quesito.

Ainda na análise do cadastro, observamos que o principal requisito solicitado pelo empregador (mais de 20%) é a familiaridade do trabalhador com a função (experiência, comprovação em carteira, conhecimento da área) e relativamente poucos empregadores registraram a escolaridade como requisito necessário ao preenchimento da vaga ofertada.

Tendo em vista estes dados preliminares, consideramos pertinente ampliar o estudo, e implantamos a segunda fase da pesquisa. Por meio de questionários, procuramos coletar a perspectiva dos sujeitos do processo (trabalhadores e empregadores). Foram aplicados 50 questionários a desempregados (27 homens e 23 mulheres), 50 a empregados (25 homens e 25 mulheres), e a 23 empregadores. Os sujeitos das duas primeiras categorias foram escolhidos de forma aleatória. Para definir a amostra dos empregadores, foram considerados critérios de setores de atividade (indústria, comércio e serviços), tamanho da empresa (pequeno, médio e grande porte), serviço terceirizado de contratação (agência de emprego), associados à disponibilidade para responder às nossas questões.

Entre muitos dados significativos (TUPPY, 2003; TUPPY e ARRUDA, 2004; TUPPY e ARRUDA, 2005), elegemos “o discurso das competências” para análise neste presente trabalho. Vale ressaltar que não tínhamos em mente, no começo da empreitada, sequer havíamos levantado, qualquer hipótese referente à questão das competências profissionais, de forma que o seu aparecimento surge como um “efeito colateral”, ou como nos esclarece Merton (1968), como serendipidade: “uma pesquisa destinada a

testar uma hipótese faz nascer um subproduto fortuito, uma observação inesperada que influi em teorias que não se haviam tomado em conta no início da investigação” (p.174).

Todas as categorias entrevistadas apresentaram o que chamamos de “discurso das competências”, às vezes, usando o próprio termo, outras tantas, referindo-se a qualidades diversas (tais como polivalência, bom relacionamento interpessoal, dinamismo, facilidade de comunicação, etc.) para definir os elementos facilitadores para a conquista de emprego ou para a “empregabilidade”, como dizem alguns autores.

Recorrendo a estudiosos que tratam da questão, pudemos observar que os discursos assumidos pelos sujeitos não estão distantes das concepções teóricas acerca das competências, mesmo presumindo que grande parte dos entrevistados não tem acesso ou familiaridade com definições científicas.

Vejamos como o tema das competências é tratado teoricamente⁴. De acordo com Invernizzi (2001, p.116):

... o conceito de competência vem ganhando um forte peso frente à tradicional qualificação para designar o tipo de conhecimentos, habilidades e atitudes demandados nos processos produtivos denominados pós-fordistas ou flexíveis. O encontramos, assumindo diferentes versões, nos trabalhos acadêmicos, nos discursos empresariais e sindicais, e nas propostas curriculares de educação.

O conceito de competência profissional vem, inclusive, substituindo o de qualificação, mais antigo e usado no paradigma taylorista-fordista para designar a maior capacidade do trabalhador em sua área de atuação. Acredita-se que o novo conteúdo seja mais apropriado para captar os novos e cambiantes conteúdos do trabalho do sistema produtivo flexível, em detrimento daquele mais rígido e estático.

Outro termo em voga no contexto atual e interligado ao conceito de competência é *empregabilidade*, entendida “como sendo a capacidade de permanência do mercado de trabalho (...) e de negociação da própria

⁴ Seleccionamos apenas autores que tratam da questão de *competências profissionais*.

capacidade de trabalho” (INVERNIZZI, 2001, p. 121). Competência refere-se, assim: “... às condições subjetivas do desempenho dos sujeitos na realidade atual dos processos de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por ‘empregabilidade’.” (MACHADO, 1998, p.22).

Apesar de as definições de competências constituírem uma verdadeira *legião* (TRUJILLO, 1999), estando, portanto, seu conceito ainda em *vias de fabricação* (LE BOTERF, 1995, p.12), e, ainda, apesar de partirem de “matizes epistemológicas diversas” (DELUIZ, 2001), estão sempre, de alguma forma, vinculadas à capacidade de agir a partir de objetivos e dentro de uma dada situação (GILBERT e PARIER, *apud* LE BOTERF, 1995, p.14). Neste sentido, foram apropriadas pelo universo laboral servindo “para pensar o problema dos ajustes das pessoas às tarefas ou objetivos” (SCHWARTZ, 1995, p.125).

Em Le Boterf (1995) nota-se que a competência não é um estado e nem um conhecimento que se possui. Ela não se reduz nem a um saber e nem a um saber fazer; tampouco ela é assimilável em um curso de formação, implicando na necessidade do “querer fazer”. Possuir os conhecimentos e as capacidades não significa ser competente. O conhecimento das técnicas ou regras de um dado serviço deve estar acompanhado do desejo de aplicá-las no momento oportuno. Assim, competência se realiza na ação e “é competente aquele que sabe mobilizar seus conhecimentos e suas qualidades para enfrentar um dado problema” (MANDON, *apud* LE BOTERF, 1995).

Embora quase todos os autores concordem com as características acima descritas das competências, existem divergências quanto às suas categorizações, mas de uma forma geral, são aceitas categorias que englobam:

- competências básicas: aquelas cujos requisitos são mínimos (leitura, contagem, escrita, interpretação de símbolos, diálogo e comunicação, identificação de disciplinas e hierarquias). Estas competências tradicionais, se-

gundo MEGHNAGI (1998, p.17) “são parte constitutiva e essenciais na vivência democrática de uma sociedade civilizada, mas podem não ser pré-requisitos necessários para aquisição de competências profissionais específicas”;

- competências genéricas: dotadas de maior caráter transversal, consistem em competências comuns às distintas famílias ocupacionais, ao conjunto de setores, mas correspondem a uma mesma ocupação;

- competências específicas: também chamadas de habilidades, consistem em conhecimentos com maior conteúdo específico e dirigido a uma determinada função ou ocupação especializada, podem referir-se a resoluções de problemas, comunicações e atitudes pessoais ou competências aritméticas, uso da informação tecnológica e uso de linguagem moderna;

- competências sociais: inseparáveis das outras, versam sobre a capacidade de relacionamentos e, no caso do trabalhador, ajuda-o a identificar as mudanças no mundo do trabalho e “... seu impacto na sociedade, na cultura, nos hábitos de consumo, no ambiente, etc.” (MASSELOT, 2000, p.80).

Em vista dos esclarecimentos adquiridos a partir do levantamento bibliográfico, pudemos estabelecer relações entre o discurso dos sujeitos da pesquisa e a fundamentação teórica do tema. Tanto trabalhadores, quanto empregadores, admitem a existência de um mercado de trabalho altamente competitivo e flexível que exige determinadas qualidades (competências) a que não se dava tanta importância num modelo de trabalho mais rígido, como se observa na fala de um entrevistado que condensa muitas das opiniões levantadas: “*o mercado de trabalho vem buscando pessoas ativas, generalistas, dinâmicas, atualizadas, com facilidade de atuar em equipe e que goste de gente, ou seja, com um bom relacionamento interpessoal*”. Além disso, a noção de empregabilidade, tanto para teóricos, quanto para entrevistados, está grandemente associada à aquisição de competências.

Conquanto não existam divergências entre as concepções teóricas e o discurso dos entrevistados, pôde-se notar uma tendência reducio-

nista na fala dos sujeitos. Enquanto os teóricos tendem a ampliar o quadro de competências⁵, os entrevistados apontam particularmente aquelas vinculadas às competências sociais, acima descritas.

Por outro lado, observa-se que a escolaridade (que se presume seja capaz de desenvolver competências básicas) é fortemente lembrada pelos trabalhadores, mas pouco citada pelos empregadores (em apenas 14% das respostas, admitiram ter considerado tal requisito na última contratação). Estes, na verdade, enfatizam a experiência (44% das respostas), que se relaciona com as competências específicas e, pasmem, a aparência (32% das respostas), que absolutamente não se relaciona com competência.

Ainda neste foco de análise, foi interessante observar que, conquanto as competências sejam lembradas por trabalhadores e empregadores e tenham conquistado grande ênfase entre teóricos, no mercado de trabalho, no processo educacional e até mesmo na mídia (onde se destacam as relações entre competências e inserção profissional), nossa pesquisa constatou que elas não são observadas no processo de contratação de pessoal.

Os estudos sobre competências pretendem indicar a necessidade de sua análise no processo de seleção, levando-se em conta os seguintes aspectos: quantas e quais são as competências a serem valorizadas em determinado posto de trabalho, dentre toda a constelação de variáveis existentes, a fim de determinar o grau de compatibilidade fornecida pela intersecção entre as exigências do trabalho e as características individuais do candidato fornecendo, e assim, a sua possibilidade de sucesso no trabalho. Mas na verdade, os resultados da pesquisa mostraram que o processo de seleção para contratação de trabalhadores é praticamente informal se feito diretamente pelos empregadores. O processo de seleção de 46% dos trabalhadores consistiu de análise de currículo ou de uma simples entrevista, e 16% deles foram recomendados ou indicados, de forma que não passaram por qualquer processo de seleção (vale registrar que 91% das vagas não foram divulgadas pela imprensa).

Quando o processo de seleção é terceirizado, existem maiores cuidados para a análise dos candidatos. A seleção não se esgota em uma ou duas etapas, fazendo dele parte determinadas dinâmicas de grupo que analisam o desempenho do candidato e procuram prever o seu sucesso e adequação à vaga. Neste caso, admite-se que os requisitos normalmente exigidos dos candidatos concentram-se primordialmente nas “competências”, na experiência e na qualificação (não aparecendo de forma vigorosa a questão da escolaridade), mas não pudemos constatar se os recursos utilizados para a análise das competências estão alicerçados nos instrumentos metodológicos desenvolvidos para tal finalidade, tais como: Entrevistas de Conduta (McCLELLAND, *apud* TRUJILLO, 1999); Provas Psicométricas, MBTI (Meyers-Briggs Type Indicator); Eneagrama (TRUJILLO, 1999); Assessment Center (TRUJILLO, 1999); DACUM (Developing a curriculum), AMOD (a model), SCID (Systematic curriculum and instructional development) (DELUIZ, 2001).

Há firmas de consultoria em Recursos Humanos (RH), que propõem às empresas, empenhadas em contratar, operações e procedimentos na forma de grades, constituindo-se em ferramentas relativamente padronizadas e estabilizadas, permitindo uma monitoração para correlacionar postos de trabalho ou conteúdos de empregos re-configurados e aptidões individuais suscetíveis de serem mais bem apreciadas (SCHWARTZ, 1998).

Essas agências de RH, que encontramos em grande número através da Internet, oferecem serviços de avaliação do perfil dos funcionários e candidatos, de acordo com as necessidades específicas da empresa. Por meio de criterioso e detalhado exame, que envolve simulações de possíveis situações presentes na situação de trabalho, essas agências vão gerando um conjunto de informações e levantando inúmeras características dos candidatos que, por fim, resultam num laudo que pretende prever a sua capacidade de adaptação à função.

⁵ Identificamos um conjunto de 52 competências em vários trabalhos de autores diversos, não estando todos os consultados identificados nas referências bibliográficas.

De acordo com NOGUEIRA (2000):

Hoje, é contestada a inteligência como algo mensurável e único, conforme o conceito anterior, medido pelos testes de QI, os quais utilizavam-se como parâmetro a lógica matemática e a lingüística.

Atualmente a teoria de Howard Gardner sobre as 'Inteligências Múltiplas' é bastante aplicada para constatar as competências desse novo trabalhador. A teoria comenta sobre a pluralidade das inteligências, que vai muito além da lógica matemática e da lingüística (as quais embasam todo o sistema de ensino). Além destas duas inteligências mencionadas, segundo Gardner, há ainda a inteligência espacial, a musical, a corporal – sinestésica, a naturalista, a interpessoal e a intrapessoal. Cada qual originando competências mais específicas para cada área profissional.

Há, contudo, argumentos de que as competências não são generalizáveis a toda uma estrutura produtiva e que estaria refletindo apenas a situação da força de trabalho empregada nas grandes empresas de ponta e bem sucedidas – um dos vários “mundos do trabalho” existentes segundo Machado (1998) e Hirata (1998) (*apud* INVERNIZZI, 2001). E isso realmente pode ser observado no estudo realizado. De acordo com Harvey (1996), a grande massa de trabalhadores está incluída numa categoria que pode ser empregada e dispensada com facilidade, visto que desempenha atividades rotineiras que abrem mão de maior qualificação, por parte do trabalhador.

No levantamento realizado na cidade de Rio Claro, observamos que a escolaridade e as “competências” pairam em segundo plano na hora de se contratar um funcionário. Parece evidente que a relação não está na formação do trabalhador, mas especificamente na qualidade das vagas oferecidas. Se existe um conjunto de vagas que predominantemente absorve uma mão-de-obra com baixa formação, será, no mínimo, incoerente, dentro da lógica do capital, absorver um trabalhador altamente, ou simplesmente mais qualificado para a função, cuja expectativa estaria muito além do que a empresa estaria disposta a oferecer, e o próprio salário, muito aquém do

que desejaria o trabalhador. Não há motivação que subsista em tais condições.

Conforme Tanguy (1999, p.558): “A lógica da competência tende a fazer aceitar as diferenciações salariais como resultado de propriedades e de ações individuais”. Em relação a isso, podemos observar que os trabalhadores mais velhos e menos escolarizados tendem a se considerar inaptos para o mercado de trabalho, no entanto, são tão “aproveitados” quanto os de outras categorias para aquele conjunto de ocupações rotineiras, mas com baixa expectativa, aceitam as piores condições de trabalho, assumindo como sua a responsabilidade pelas indesejáveis condições estabelecidas no mercado de trabalho. Pior do que isso está em ser dispensável ao capital (FORRESTER, 1997)

O estudo nos leva a inferir que o desenvolvimento de “competências profissionais”, embora fortemente alardeado como mecanismo de inserção profissional e de manutenção do emprego, pouco significa num mercado de trabalho incipiente, no qual “as atividades geralmente estão vinculadas à execução e produção, que demandam ocupações mais simples e rotineiras” (TUPPY e ARRUDA, 2005, p 196). Além disso, os discursos a seu favor servem muito mais ao capital que ao trabalhador, na medida em que compatibilizam maior qualificação e menor remuneração, com pleno consentimento do trabalhador, sem contar que todo o investimento desta qualificação fica por conta do próprio trabalhador. O discurso das competências é, neste sentido, um discurso ideológico que vai sendo assumido pela grande massa de trabalhadores, pouco qualificados, em detrimento de seus próprios interesses.

Embora o estudo que deu origem a estas reflexões tenha sido limitado, ele aponta, como muitos outros estudos, para a necessidade de revisão de alguns paradigmas contemporâneos, tais como as concepções de que maior escolaridade significa maior chance de inserção profissional e de que as competências profissionais são valorizadas pelo mercado de trabalho, indiscriminadamente.

REFERÊNCIAS

- ARO, P. Empleo y formación de jóvenes. **Boletín Cinterfor**, Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional / Organización Internacional del Trabajo, n. 151, p.103-112, ene./abr. 2001.
- DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27. n. 03, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 16 set. 2006.
- EDUCAÇÃO primária. Washington D.C.: Banco Mundial, 1995.
- FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: EDUNESP, 1997.
- GAUTIÉ, J. Da invenção do desemprego à sua desconstrução. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 4. n.2. p. 67-83, out. 1999.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1996.
- INVERNIZZI, N. Teoria da competência: categorias analíticas e ideologia na compreensão dos novos processos de trabalho. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, n. 9, p.115-131, jul./dez., 2001.
- LE BOTERF, G. **De la compétence: essai sur un attracteur étrange**. Paris: Les Editions d'Organisation, 1995.
- MACHADO, L. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, n. 3, p.15-31, jan./jul., 1998.
- MASSEILOT, H. Competencias laborales y procesos de certificación ocupacional. **Boletín Cinterfor**, Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional / Organización Internacional del Trabajo, n. 149, p.73-94, mayo/ago., 2000.
- MEGHNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, 50-83, set. 1998.
- MERTON, R.K. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.
- POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2001. (Coleção mundo do trabalho)
- NOGUEIRA, N.R. **Desenvolvendo as competências profissionais: um novo enfoque por meio das inteligências múltiplas**. [março 2000] Entrevistador: Amílcar Brumano. Disponível em: <http://www.espectrum.com.br/hojedia.htm>. Acesso em: 19 mar. 2002.
- PORTUGAL, M.S.; GARCIA, L.S. Notas sobre o desemprego estrutural no Brasil. In: SANCHIS, E. **Da escola ao desemprego**. Rio de Janeiro: AGIR, 1997. p. 55-70. (Coleção a escola e outras vozes).
- TANGUY, L. Do sistema educativo ao emprego: formação, um bem universal? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p.48-69, ago. 1999.
- TRUJILLO, N.R. Selección efectiva de personal basada en competencias. Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela – Psico Consult C.A., In: CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGÍA, 27., Caracas, **Anais...** Caracas, 1999.
- TUPPY, M.I.N. Escolaridade e inserção profissional. **Relatório de pesquisa**. Rio Claro:UNESP, Instituto de Biociências, 2003. Mimeografado.
- _____; ARRUDA, N. C. D. Inserção profissional e imaginário social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004, disponível em: <www.anped.org.br>.
- _____; ARRUDA, N. C. D. Escolaridade, inserção profissional e imaginário social. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 187-199, jan./jun. 2005.
- SANCHIS, E. **Da escola ao desemprego**. Tradução Martha Alkimin Vieira e Mônica Corbuci. Rio de Janeiro: AGIR, 1997. (Coleção a escola e outras vozes).

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.19, n.65, p.101-140, dez 1998.

_____. De la “qualification” à la “compétence”. **Éducation permanente**, Nancy, n. 123, p.125-138, oct./déc. 1995.

Recebido em 29.06.05

Aprovado em 31.07.06

QUALIFICAÇÃO E TRABALHO NO CAPITALISMO

Ana Elizabeth Santos Alves *

RESUMO

Este artigo se propõe a analisar como as relações entre a qualificação e o trabalho foram constituídas historicamente no capitalismo. O problema teórico que este texto pretende apresentar é o de que só se compreende o processo de qualificação profissional, quando se analisa esse processo como algo intimamente ligado ao projeto capitalista. Para discutir essas questões, o texto apresenta, de forma sucinta, uma descrição das formas de organização do processo de trabalho desde o período manufatureiro até os dias de hoje, destacando a introdução do taylorismo e do fordismo e, posteriormente, o modelo japonês e suas práticas educativas transformadoras da qualificação dos trabalhadores; em seguida, analisa as implicações desse processo no Brasil.

Palavras-Chave: Trabalho – Qualificação – Capitalismo

ABSTRACT

QUALIFICATION AND WORK UNDER CAPITALISM

This article aims at analyzing how the relationship between qualification and work was historically constituted under capitalism. The theoretical problem that this text intends to present is the one according to which the professional qualification process is only understood when analyzed intimately linked to the capitalist project. In order to discuss these questions, the text shortly presents a description of work organization forms process since the manufacturing period to these days, by featuring on taylorism and fordism and, ultimately, on the Japanese model and the effects of its educational practices on workers' qualification; finally, it analyzes the implications of this process in Brazil.

Keywords: Work – Qualification – Capitalism

INTRODUÇÃO

As preocupações deste artigo¹ se centram nas considerações em torno da questão do trabalho e da qualificação profissional, principalmente em analisar como as relações entre essas

duas categorias foram sendo constituídas historicamente no capitalismo. O problema teórico que este texto pretende apresentar é o de que só se compreende o processo de qualificação profissional, quando este é analisado como algo intimamente ligado ao projeto capitalista.

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Endereço para correspondência: Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Estrada do Bem Querer, KM 04 Vitória da Conquista/BA. E-mail: ealves@uesb.br

¹ Este artigo é parte do referencial teórico que está sendo (re)construído para o relatório de pesquisa do projeto sobre a História da qualificação profissional - Agência Financiadora: FAPESB.

A qualificação da força de trabalho, ao longo da história do capitalismo, foi definida e construída com base nas necessidades do processo de acumulação capitalista, que é realizado por meio de práticas educativas, segundo a lógica do capital. Nas diversas formas que a organização do trabalho assumiu desde a manufatura, práticas educativas subjacentes sempre estiveram presentes, demarcando um caráter de subordinação e de resistência do homem ao trabalho, a exemplo das práticas que dividiram as formas artesanais de produção, evidenciadas na evolução do processo histórico de expropriação gradativa do trabalhador dos seus instrumentos de trabalho.

Mais tarde, o projeto pedagógico taylorista incorpora à organização do trabalho práticas educativas que visavam a ajustar o trabalhador ao processo de reprodução capitalista, estabelecendo parcelamento e rotinização das operações, controle dos tempos e dos movimentos, seleção e treinamento para postos de trabalho e exigência do envolvimento do indivíduo.

Posteriormente, o fordismo busca aplicar e adaptar de forma mais eficiente as práticas tayloristas, sustentando-se no avanço da mecanização, produção em massa de bens padronizados, persuasão com a oferta de salários mais altos, construindo, assim, a necessidade de formar um “novo homem”.

Recentemente, novas práticas educativas aportam ao cenário da organização do trabalho, como resposta à resistência dos trabalhadores ao taylorismo e ao fordismo, a exemplo do trabalho em equipe, prêmios por participação, seleção para a empresa, e não para um posto de trabalho, e incitação ao envolvimento do trabalhador.

Depreende-se, então, que, mediadas por práticas educativas, a organização do processo de trabalho e a qualificação do trabalhador são elementos-chave inseparáveis, implicados na reestruturação capitalista e voltados para o projeto de acumulação.

Inicialmente, o texto apresenta uma descrição das formas de organização do processo de trabalho desde o período manufatureiro até os dias de hoje, destacando a introdução do taylorismo e do fordismo e, posteriormente, o modelo japonês e suas práticas educativas transformadoras da qualificação dos trabalhadores, em seguida, analisa as implicações desse processo no Brasil.

rismo e do fordismo e, posteriormente, o modelo japonês e suas práticas educativas transformadoras da qualificação dos trabalhadores, em seguida, analisa as implicações desse processo no Brasil.

Qualificação profissional: práticas educativas presentes na organização do processo de trabalho

... diga-me onde está o trabalho
em um tipo de sociedade e eu te direi
onde está a educação ...
(SADER, 2005, p.17)

Um dos caminhos para se estudarem os processos de trabalho que foram sendo desenvolvidos ao longo da história do capitalismo e, naturalmente, entender o fenômeno da qualificação, está na compreensão da divisão do trabalho, descrita por Marx, desde o período manufatureiro.

A origem da manufatura a partir do artesanato se deu de duas maneiras: inicialmente, a cooperação simples era formada pela união de trabalhadores de diversos ofícios autônomos, reunidos em uma oficina sob o comando de um mesmo capitalista, por cujas mãos passava um produto até o acabamento final. De outra maneira, a manufatura parte da cooperação de artífices que desenvolvem o mesmo ofício, decompondo-o em diversas operações particulares isoladas, tornando-as autônomas, até o ponto em que cada uma delas se torna uma função exclusiva de um trabalhador específico. Nesse sentido, os trabalhadores perdem “a capacidade de exercer o seu antigo ofício”, tornando a sua atividade unilateral. O trabalho nas oficinas passa a ser decomposto em diversas operações parciais (MARX, 1985, p.267).

Nessa fase, ainda é incipiente a unidade técnica. A maquinaria é o próprio trabalhador coletivo que possui “todas as propriedades produtivas no mesmo grau de virtuosidade e, ao mesmo tempo, as despende da maneira mais econômica, empregando todos os seus órgãos, individualizadas em trabalhadores ou grupos de trabalhadores” (MARX, 1985, p.276).

No período manufatureiro, é importante destacar que as diferentes funções desenvolvidas pelos trabalhadores coletivos eram divididas em atividades “simples ou mais complexas”. As forças de trabalho individuais tinham diferentes graus de formação, possuindo, por isso, diferenciação em termos salariais. No entanto, nas oficinas, o trabalho era feito por trabalhadores parciais que aprendiam as diferentes operações na produção da mercadoria, adaptando-as às suas habilidades naturais e adquiridas. Tal situação demonstra que o processo de produção, baseado na divisão de trabalho, exige “manejos simples, que qualquer ser humano é capaz de realizar” (MARX, 1985). Conseqüentemente, surge, no interior do trabalho, nas oficinas, a classe dos trabalhadores não qualificados, aqueles que eram excluídos do artesanato, dando origem, no processo de produção, à separação entre trabalhadores qualificados e não qualificados.

Para os trabalhadores não qualificados, “os custos de aprendizagem” do trabalho desaparecem por inteiro e, para os trabalhadores qualificados, esses custos são reduzidos, se comparados com o trabalho do artesão, diante da simplificação do trabalho. Ocorre, portanto, uma desvalorização relativa da força de trabalho, implicando uma maior valorização do capital, “pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho amplia os domínios do mais-trabalho” (MARX, 1985, p.276).

O fundamento do trabalho da manufatura à fábrica moderna é a fragmentação, o trabalhador é educado para essa divisão por meio de métodos que justificam a sua alienação.

Na evolução do processo histórico do capitalismo, a divisão do trabalho vem sofrendo profundas transformações, com a utilização efetiva da tecnologia e da organização e controle do trabalho. O avanço das forças produtivas, com a racionalização do processo de trabalho, desenvolveu métodos de produção que possibilitaram a redução do tempo de trabalho e a ampliação do fornecimento de produtos, numa escala ascendente, com maior exploração do tempo do sobre-trabalho, consubstanciado na

divisão social e técnica do trabalho. A aplicação de práticas educativas inovadoras no processo de produção, a exemplo do taylorismo-fordismo e toyotismo, demanda uma educação capaz de adequar o trabalhador aos novos métodos de trabalho.

Os métodos da Administração Científica (taylorismo) aperfeiçoaram a divisão social do trabalho e o controle sobre os trabalhadores, restringindo o poder dos operários de ofício nos processos produtivos e nos tempos de fabricação, racionalizando o trabalho e estabelecendo uma rígida separação entre concepção e execução. As normas de organização do trabalho, com base nesses métodos, têm como fundamento um conteúdo de trabalho fortemente autoritário, ocasionando crescente insatisfação por parte do operariado (BIHR, 1998; DRUCK, 1999).

Os princípios da Administração Científica são evidenciados nos métodos de racionalização do trabalho usados para padronizar o tempo e os movimentos, controlar, disciplinar e dividir o trabalho entre a gerência e os trabalhadores. As técnicas inerentes a esse procedimento são aplicadas no parcelamento e rotinização das funções, no controle dos tempos e dos movimentos, pela introdução do cronômetro, na seleção e treinamento dos operários para operar num posto de trabalho e nos pagamentos de salários por peça de produção.

O surgimento do taylorismo e a sua intensificação desencadearam uma série de protestos por parte dos sindicatos. A oposição dos trabalhadores ao taylorismo não se concentrava somente na utilização do cronômetro e nos estudos dos movimentos, mas “no seu esforço essencial para destituir os trabalhadores do conhecimento do ofício, do controle autônomo, e imposição a eles de um processo de trabalho acerebral no qual sua função é a de parafusos e alavancas” (BRAVERMAN, 1980, p.121).

O taylorismo regula o desenvolvimento do trabalho imposto pela gerência, destruindo o trabalho profissional qualificado, relacionando a idéia de controle à “noção de tarefa”: (KUENZER, 1989, p.30). A pedagogia do trabalho é construída com base na aplicação de métodos

gerenciais com o objetivo de organizar o trabalho a ser desenvolvido, cronometrando o movimento e o desempenho do trabalhador, tirando dele qualquer decisão, coroando um processo de desqualificação da força de trabalho.

O fordismo aprofunda os princípios do taylorismo, intensificando o trabalho com a utilização da esteira rolante e o controle da vida do trabalhador, representando um modo mais avançado da racionalização capitalista implementado no processo de trabalho por várias décadas do século XX.

O fordismo surge como um novo mecanismo de acumulação e distribuição do capital financeiro fundamentado na organização do trabalho industrial e “estrutura jurídica formal” do Estado, que orienta de fora para dentro o processo de produção.

Enquanto o taylorismo significa o empenho em aplicar os métodos da gerência científica para controlar o trabalho, o fordismo aprofunda essas bases, inovando na busca da adesão dos trabalhadores, mediante o aumento dos salários, e influenciando a “familiarização” do modo de vida do coletivo dos trabalhadores (BIHR, 1998; DRUCK, 1999). Ou seja: adaptou os costumes da sociedade às necessidades do “novo método de trabalho”, com a racionalização do trabalho, invadindo a vida íntima dos operários, lançando mão do controle da sua “moralidade” (GRAMSCI, 1984, p.396).

As transformações que estavam acontecendo no plano econômico, social e político, em âmbito mundial, no final do século 20, determinaram a crise do modelo fordista, levando os agentes econômicos a procurarem novos meios para reestruturar a produção e controlar o trabalho. O modelo de produção fordista, pautado pelo refinamento do sistema de máquinas de caráter rígido, divisão específica do trabalho, produção em grande escala e consumo de massa, já não conseguia mais dar conta do processo de acumulação de riqueza, principal objetivo do capital, e, por isso, estava sendo substituído. Também, os avanços da microeletrônica proporcionaram novas fontes de energia e materiais, substituindo uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível (FRIGOTTO, 1995).

A base desse novo processo (processo de reestruturação produtiva), que é a exploração e a expansão dos avanços tecnológicos, aliados a novas formas de gestão, implicou em mudanças nos conteúdos do trabalho e nos requisitos de qualificação.

O processo de reestruturação produtiva demanda um novo tipo de racionalidade técnico-organizativa. Um dos modelos de organização do trabalho mais conhecido é o toyotismo ou modelo japonês. Este modelo constitui-se num conjunto de práticas educativas desenvolvidas pelas grandes empresas no Japão como uma receita de sucesso a ser seguida, objetivando obter nas organizações um processo continuado de qualidade da produção.

A experiência do toyotismo, “o espírito Toyota”, segundo Coriat (1994, p.30-31), é um sistema adaptado à fabricação de produtos diferenciados e variados, em séries restritas, buscando estabelecer uma relação inversa do sistema taylorista-fordista no processo de produção. A fábrica taylorista-fordista ditava uma produção em série de bens rigorosamente idênticos.

No que diz respeito à questão da qualificação, o toyotismo toma como base na sua estrutura a flexibilização dos trabalhadores. O objetivo é transformar os trabalhadores em profissionais polivalentes, “trabalhadores multifuncionais”. No taylorismo-fordismo, a preocupação central era destruir o saber do trabalhador pela via da especialização; o método japonês trabalha segundo o princípio da desespecialização, polivalência operária e intensificação do trabalho (CORIAT, 1994). O trabalho é desenvolvido segundo o princípio do “tempo partilhado”, isto é, o tempo de trabalho é determinado pela eficácia do trabalhador individual em seu posto de trabalho.

O modelo japonês utiliza formas estratégicas de controle para manter a dedicação dos trabalhadores aos interesses da empresa conforme Oliver e Wilkinson (*apud* HUMPHREY, 1993): a) os interesses e as metas da empresa, dos trabalhadores e dos fornecedores são harmonizados pelo compromisso do emprego vitalício e pela promoção baseada em antiguidade; b) necessidade de evitar surgimento de conflitos.

tos; c) a avaliação do desempenho é condicionada à remuneração e à predominância dos mercados internos.

Outra forma estratégica a ser ressaltada sobre esse modelo é a “captura da subjetividade operária pela produção do capital” (ALVES, 2000, p.38) com o objetivo de articular “de modo original coerção capitalista e consentimento operário” (p.39).

O modelo japonês ganhou fama no mundo com uma nova filosofia de produção mais flexível, em que o trabalho é realizado em equipes, demonstrando o operário japonês como uma “figura emblemática no plano da hierarquia das qualificações” (HIRATA, 1997, p.25). Entretanto, conforme Hirata, no Japão, quem se beneficia desse modelo é o operário regular, não temporário, do sexo masculino, empregado em caráter vitalício, numa grande empresa, considerado pela gerência japonesa como “sujeito do processo de trabalho”. Observa-se, então, que existe uma diversidade entre as formas e o contexto a ser considerado para a adaptação dos elementos-chave do toyotismo, o que demonstra a sua fragilidade.

A análise feita por Tomaney (*apud* ANTUNES, 2001, p.48-50) mostra que os princípios do modelo Japonês não configuraram a “japonização ou toytização da indústria” como “uma nova forma de organização do trabalho”, mas em estratégias de maior exploração do trabalho e “reconfiguração do poder no local de trabalho e no próprio mercado de trabalho, muito mais em favor dos empregadores do que dos trabalhadores”. Esse autor esclarece, ainda, que várias pesquisas realizadas na Inglaterra refutam a “tese da nova organização do trabalho”: as transformações ocorridas no mundo do trabalho “são resultado de fatores históricos e geográficos, e não somente das novas tecnologias e do processo de desenvolvimento organizacional”. Os dados das pesquisas comprovam que a importação da tecnologia não acarreta a utilização de trabalho qualificado, mas, sim, aumento da produção e incremento nas formas de acumulação. A introdução de inovações técnico-organizacionais indica a ocorrência de uma maior intensificação nos processos de trabalho.

As análises desenvolvidas até aqui a respeito dos modelos de organização do trabalho mostraram o quanto esses modelos devem ser percebidos como processo de trabalho subordinado aos processos de produção capitalista.

A busca da reprodução da força de trabalho pela aplicação de práticas inovadoras significa a origem de uma maior produtividade individual do trabalho. O sistema capitalista se reproduz pela produção de mercadorias, a força de trabalho se constitui como tal e, por essa razão, a ampliação do controle na fábrica acontece pela gestão individual dos operários. É um processo acompanhado de contradições e que sempre tem re-significado os locais de trabalho e interferido na qualificação dos trabalhadores: por um lado, tem-se formado um grupo de trabalhadores qualificados, considerados pelo seu saber-fazer individual; e, por outro, por trabalhadores desqualificados subcontratados com baixos níveis salariais.

As transformações do mundo do trabalho no Brasil e as influências na qualificação profissional

No Brasil, a difusão do taylorismo foi orientada por empresários paulistas na década de 30, influenciando intelectuais e tornando-se parte integrante da administração pública.

A penetração das técnicas tayloristas no País não atingiu a totalidade das fábricas como também não se pode compará-la com o sucesso ocorrido nos Estados Unidos. Uma primeira razão explicativa para essa questão é que o Brasil importou a ideologia americana sem ter uma base produtiva à semelhança da americana. A segunda razão encaminha para a baixa qualificação dos operários brasileiros, apesar do esforço dos industriais nacionais em qualificá-los com a criação de escolas de aprendizagem industrial (VARGAS, 1985).

Desde os anos vinte, as idéias do taylorismo permeiam os discursos dos industriais paulistas. Os questionamentos desses empresários em relação à intervenção do Estado liberal em assuntos trabalhistas, para regular o mercado, ilus-

tram a posição da classe empresarial já preocupada em formar uma classe trabalhadora assalariada, para garantir a reprodução da força de trabalho (VARGAS, 1985).

A consolidação das idéias tayloristas se firmou nos princípios do Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT, criado em junho de 1931 por lideranças empresariais do estado de São Paulo, com o objetivo de atender às necessidades de organizar o trabalho frente à expansão da industrialização. Essa instituição se encarregou de difundir o espírito taylorista de racionalização do trabalho para a sociedade em geral e a aplicação dos conhecimentos para o ensino industrial, com base em dois objetivos: de acordo com o primeiro, responsável pelos aspectos organizacionais, realizaram-se atividades de racionalização do trabalho em empresas associadas àquela instituição, como também se redirecionaram as atividades administrativas do Estado; o segundo se preocupava com os aspectos ligados à seleção e formação profissional, higiene e segurança no trabalho. Na sua primeira ação, foram aplicados princípios da psicotécnica em cursos de preparação de pessoal para as companhias ferroviárias do estado de São Paulo. A experiência levou o IDORT a criar o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, reunindo várias empresas ferroviárias preocupadas em aplicar as técnicas tayloristas. Esse procedimento impulsionou os industriais a criar o ensino industrial com o objetivo de preencher a lacuna da falta de operários qualificados, anteriormente preenchida pela entrada de estrangeiros no País (VARGAS, 1985). As escolas do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e do SESI – Serviço Social da Indústria surgiram em conformidade com as teorias veiculadas pelo IDORT.

As idéias tayloristas se fizeram presentes na formação da moral e do disciplinamento da classe operária na vida familiar e dentro do trabalho. O caráter “educativo do trabalho industrial” é destacado pelo IDORT como uma necessidade primordial para iniciação do comportamento racional e formação de uma classe trabalhadora, a começar pela criança. As atividades desse instituto abrem espaço para uma “concepção de edu-

cação produtivista”, concepção que vai fundamentar os aumentos dos investimentos em educação “não apenas por razões sociais ou cultural, mas, especificamente, por motivos econômicos” (SAVIANI, 2002, p.22).

Nesse contexto, surgem alguns setores da administração pública e empresas privadas adotando as formas tayloristas de produção. Configurou-se também, a ampliação das escolas de engenharia para suprir o mercado de trabalho de profissionais capacitados para intervir entre a tecnologia, o capital e o trabalho (KAWAMURA, *apud* DRUCK, 1999). A preocupação principal era a de qualificar os engenheiros para que assumissem a concepção e o planejamento da produção e a de reproduzir uma classe operária educada de acordo com as normas de disciplina da produção industrial. Esse cuidado com a qualificação da mão-de-obra vai determinar mudanças substanciais na política educacional do País. É introduzido o ensino profissionalizante para os filhos dos trabalhadores, medida discriminatória, ligada aos interesses da burguesia industrial.

A introdução do taylorismo no Brasil transformou a mentalidade da população, direcionando-a para uma nova temporalidade, de acordo com os requisitos da produção moderna, fundamentado nos princípios de que “tempo é dinheiro”. A prática de gestão do controle dos tempos e dos movimentos dos operários representou condição primordial para a consecução das técnicas tayloristas.

Os trabalhadores, por sua vez, usaram diferentes formas de resistência, como baixa produtividade, faltas ao trabalho, expressando, assim, descontentamento com a nova forma de trabalho.

A afirmação de uma política industrial no País, a partir de 1946, no governo de Vargas – desenvolvimento da indústria de base –, abriu espaço efetivo para a consolidação das práticas tayloristas. O Estado desempenhou um papel legitimador desse projeto, investindo um grande volume de recursos para impulsionar setores estratégicos, a exemplo da construção de estradas, portos, energia elétrica, para atender às necessidades do processo de industriali-

zação. Desempenhou, também, um papel de regulador do mercado de trabalho por meio da criação de uma legislação trabalhista necessária para garantir a socialização da força de trabalho (VARGAS, 1985).

A introdução do padrão fordista de gestão do trabalho e da vida dos trabalhadores aconteceu a partir da abertura do País ao capital estrangeiro, nos meados da década de 50, com o oferecimento de estímulos às empresas multinacionais, ampliando-se o processo de industrialização, favorecido pela política do Estado populista-desenvolvimentista (VARGAS, 1985).

O Brasil, nessa época, inaugurou as bases de uma economia urbana e industrial incorporando a indústria de bens de consumo (MATTOSO, 1996). O fortalecimento do projeto político desenvolvimentista se acentuou com a ampla penetração do capital estrangeiro, dando apoio ao aumento da produção industrial, inaugurando uma nova fase de crescimento do País. O incentivo à vinda de empresas multinacionais é dado pelos próprios empresários nacionais. A política do governo Kubitschek oferece uma série de estímulos às multinacionais: isenção de impostos, créditos do governo federal, infra-estrutura. Grupos monopolistas multinacionais dominavam 100% da indústria automobilística, exemplo da produção fordista.

Esse período representa, portanto, um momento político de aliança entre o Estado populista-desenvolvimentista, o empresariado nacional, preocupado em ampliar o processo de industrialização, e as aspirações econômicas e políticas de setores populacionais, amplamente manipulados pelos primeiros.

A organização da política sindical se dava por meio dos sindicatos corporativos sob o controle do Estado, patrocinados por um pacto populista que reprimia qualquer tipo de manifestação dos sindicatos livres (DRUCK, 1999). O processo de industrialização se desenvolveu sob bases políticas conservadoras. O movimento sindical vai se destacar como expoente de luta e de reformas na década de 60.

Os padrões produtivos de gestão e organização do trabalho encontram um espaço favorável nas multinacionais para se instalarem no

País. A indústria automobilística se distinguiu como o símbolo da modernização capitalista. A produção em massa, própria do modelo fordista, direciona a formação da força de trabalho de acordo com técnicas e padrões tayloristas-fordistas de produção.

A política educacional que caracteriza esse período reflete a política de desenvolvimento industrial capitalista. O entendimento dessa questão é dado nas relações produtivas que se estabelecem entre o capital e o trabalho. A divisão social e a divisão técnica do trabalho constituem condição indispensável para a formação dessas relações. A separação entre teoria e prática educa distintamente homens e mulheres para atuarem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo. A constituição do sistema educacional aconteceu, portanto, marcado por essa dualidade (KUENZER, 1992). No que diz respeito ao sistema escolar, organizou-se a educação de acordo com os princípios tayloristas-fordistas, por meio da “pedagogia tecnicista”, cujo projeto foi implantado no País através da Lei 5.692, de 1971, buscando “transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas.” (SAVIANI, 2002, p.23).

A alternativa educacional para os jovens oriundos das classes populares era a formação profissional técnica, voltada para o atendimento às necessidades produtivas, sem nenhuma preocupação teórica, diferentemente da educação dada, por exemplo, à classe dos engenheiros que se apropria de um saber que lhe permite exercer funções intelectuais.

Nesse período a noção de qualificação configura-se como “capital humano”, sustentada nos referenciais da Economia da Educação, visa à preparação de mão-de-obra especializada para um dado posto de trabalho. De forma ideológica, essa noção associou a existência de uma relação entre o nível de educação do indivíduo e diferenciais de salário, em função dos custos de cada ano de acréscimo em educação, na medida em que o rendimento desses estudos traria benefícios para toda a sua vida profissional, revelando a sua função na organização da produção capitalista.

O crescimento da economia nacional foi intensificado no período entre 1940 até 1980, com profundas transformações no mercado de trabalho e fortalecimento da classe média e da classe operária, ao mesmo tempo em que houve, também, um crescimento do nível de pobreza da população e do subemprego, aumento dos desequilíbrios regionais, dos níveis de desigualdade social, da exclusão e da concentração de renda.

O modelo populista-desenvolvimentista atinge o seu auge após 1955. De um lado, os sindicatos vão conquistando maior participação na cena social e política do País e, do outro, houve o crescimento econômico e o desenvolvimento da industrialização. Nesse contexto, tornaram-se crescentes as vozes dos trabalhadores por reformas de base e pelo aprofundamento democrático das relações sociais, maiores salários e acesso a bens de consumo. Esse processo, base de sustentação da política desenvolvimentista, entra em choque, tendo em vista as características conservadoras do Estado e da sociedade e as conquistas dos sindicatos, culminando no golpe militar de 1964 (MATTOSO, 1996).

No final dos anos 70, a um só tempo, consolidou-se o modelo de industrialização do século XX, segundo os princípios do taylorismo e do fordismo, e entrou em crise o regime militar, abrindo espaço para os protestos sindicais em relação “às características autoritárias, concentradoras e excludentes do padrão de desenvolvimento brasileiro” (MATTOSO, 1996, p.134). A economia dos países centrais dava sinais de “um conjunto de transformações produtivas, tecnológicas, financeiras, geopolíticas e comerciais que abalariam as estruturas da ordem mundial e do mundo do trabalho”.

Essa nova fase do capitalismo mundial inaugura uma nova realidade no padrão de industrialização em alguns setores da atividade produtiva brasileira, notadamente na indústria automobilística, apesar dos graves problemas estruturais que estava enfrentando o País, a exemplo do esgotamento do modelo de substituição de importações, endividamento externo, manifestações e mobilizações dos trabalhadores por melhores salários e condições de trabalho.

As modificações pontuais introduzidas na organização do trabalho vieram atender às exigências de transformações ocorridas mundialmente: redefinição da ordem econômica, nova divisão internacional do trabalho, novas bases de competitividade no mercado internacional. Ao mesmo tempo, os empresários buscaram outras formas de adaptar os trabalhadores à produção em virtude de constantes mobilizações, exigindo maior participação e controle sobre o processo de trabalho (DRUCK, 1999, p.65-66).

A introdução do padrão industrial capitalista, dominante nos países centrais, não se completou no Brasil. O padrão fordista deteve uma inserção incipiente e contraditória, sendo chamado de “fordismo periférico” (LIPIETZ, citado por FERREIRA, 1993).

Comparando os elementos do modelo fordista dos países centrais, como regime de acumulação intensivo, com o modelo desenvolvido no Brasil no pós-guerra, pode-se observar que, em relação ao processo de massificação do consumo, altamente incentivado nos países centrais, aqui esse processo ocorreu de forma incipiente. Em relação à norma salarial fordista, por exemplo, no País, este aspecto nunca foi dominante, não havendo para a grande maioria dos trabalhadores ganhos de produtividade. No que se refere ao mercado de trabalho fordista, sempre existiu um contingente numeroso de trabalhadores fora do mercado formal de trabalho, desemprego estrutural crônico, sem nenhuma garantia trabalhista (FERREIRA, 1993). A maioria dos trabalhadores não tinha acesso ao consumo de bens de massa e nem o Estado brasileiro se constituiu em um Estado de bem-estar social nos moldes dos países centrais.

Entretanto, observando a implantação do regime fordista, na organização e gestão da produção, constata-se que a organização do trabalho é dirigida pelo “espírito taylorista/fordista”, que busca uma maior racionalização do trabalho (DRUCK, 1999). O controle gerencial autoritário das empresas impunha as normas salariais e a intensificação do trabalho, com poucas contestações por parte dos trabalhadores. O Estado desempenhava um papel autoritário, intervindo com políticas de estabilização da for-

ça de trabalho, no sentido de fortalecer a utilização racional da força de trabalho, criando um grupo de trabalhadores estáveis e qualificados e outro, de trabalhadores não qualificados ou semiquilificados. A mão-de-obra não qualificada apresentava alta taxa de rotatividade, “as demissões eram usadas como um meio de central importância para manter a disciplina e tinham também o efeito de controlar os custos salariais.” (SILVA *apud* FERREIRA, 1993, p.24). Logo, o desenvolvimento tardio do capitalismo, ocasionando um enfrentamento entre “questões postas pela fase mais moderna da industrialização se dá ao mesmo tempo em que outras modalidades de produção e de trabalho não são superadas” (DRUCK, 1999, p.56). Essa situação provoca uma baixa absorção de mão-de-obra, tanto no setor industrial como no setor de comércio e serviços, apesar de o País ter incorporado o padrão industrial capitalista dominante. O mercado de trabalho convive com um desemprego estrutural crônico. Os trabalhadores possuem um vínculo empregatício precário, atuam em empregos temporários, não constituindo, portanto, num exemplo de relações de trabalho tipicamente fordistas.

Nos anos 70 e 80, no momento em que o capitalismo internacional emergia para uma nova fase, o Brasil passava por um longo processo de transição política. Entraram em crise o regime militar-autoritário e o Estado nacional-desenvolvimentista. No começo dos anos 80, iniciou-se uma crise nas relações entre o Estado e o capital privado, entre a estrutura de associação e de intervenção de interesses econômico-sociais e a participação do poder estatal. Ao longo dos anos 80 e início dos anos 90, os governos puseram em prática alteração nas suas estratégias político-econômicas, sem, entretanto, definir um novo padrão de desenvolvimento; além disso, nesse período, o país experimentava um crescente processo inflacionário.

Somente no governo Collor (90 a 92), ocorreu uma ruptura com o padrão anterior. Implementaram-se políticas liberalizantes, afastando-se o Estado do seu papel de incrementar o desenvolvimento da indústria e da empresa na-

cional. A estratégia consistia em integrar a economia doméstica ao sistema econômico mundial, visando a preservar somente aqueles setores industriais que alcançassem, após um período de adaptação, suficiente vigor para competir abertamente numa economia internacionalizada (SALLUM JR, 2000).

A partir daí, a estratégia do governo brasileiro passou a ser orientada por políticas neoliberais. A reestruturação produtiva assenta-se nas políticas de cunho neoliberal, como produto do plano de estabilização econômica, tendo como parte essencial a desregulamentação da atividade econômica do capital, exaltando o mercado como única garantia de liberdade da sociedade.

Quanto à organização do trabalho, as inovações aconteceram de forma mais acentuada na esfera da gestão organizacional inspirada no modelo japonês do que nas inovações tecnológicas. A política do empresariado brasileiro de busca de ganhos de produtividade é pautada na “flexibilização do trabalho e no recurso a sua dimensão subjetiva – representada pelas políticas de gestão/organização do trabalho” (DRUCK, 1998, p.3). A flexibilização do trabalho é a base de sustentação e ajuste das novas exigências do mercado.

Quanto às empresas, já no início da década de 70, observa-se um processo de modernização tecnológica e organizacional nos setores mais dinâmicos das atividades econômicas, principalmente no setor financeiro e em alguns ramos da produção industrial voltada para exportação. O processo de reestruturação começou a ficar mais evidente no final da década de 80 quando as empresas enxugam o quadro de empregados (tanto de operários como de executivos) e reduzem os níveis hierárquicos. Com a diminuição do quadro de pessoal, as empresas buscam novas formas para se tornarem mais flexíveis e competitivas, passando, então, a exigir dos trabalhadores que continuaram empregados maior responsabilidade e participação no conjunto dos objetivos e métodos da instituição.

Quanto ao campo educacional, iniciam-se as reformas educativas de caráter neoliberal, sob

a inspiração do toyotismo, que buscam flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2002, p.23).

Nesse contexto, nasce no meio empresarial a concepção de qualificação profissional, atrelada à “noção de competência”. Tal perspectiva se fundamenta na flexibilização da produção em que se baseia o novo padrão técnico organizacional introduzido nas grandes empresas, passando a exigir do empregado um perfil profissional sustentado em atributos subjetivos.

Na verdade, para as empresas, a noção de competência é componente de uma retórica que consolida, por meio de “novos conceitos”, os objetivos reintegradores dos trabalhadores à reestruturação do capital na organização do trabalho. A noção de competência, segundo Tanguy (1997), é usada pelas políticas de emprego norteadas pela flexibilização e pelas mudanças na organização do trabalho e na gestão de pessoal.

Em síntese, nas políticas de gestão e organização do trabalho atualmente em prática, a hegemonia é dada pelo “envolvimento manipulatório” a partir do convencimento por meio de políticas de cooperação e parceria entre o capital e o trabalho em troca de prêmios, que estimulam a competição, a individualização, e a imposição dessa cooperação, pela ameaça da perda de emprego e da precarização.

PALAVRAS FINAIS

Dentro do quadro complexo arrolado neste artigo, podemos afirmar que é no contexto histórico e social do trabalho que a questão da qualificação se coloca e, por isso, só pode ser compreendida como uma categoria articulada com a categoria trabalho. A história da organização do trabalho capitalista nos primórdios da fábrica moderna mostra o início de um processo em que os métodos de trabalho submetem o trabalhador à fragmentação e mecanização, de modo que a qualificação e o conhecimento deixam de ser uma base de po-

der. Mais tarde, com as transformações dos regimes fabris, a introdução do taylorismo-fordismo configurou “novas culturas do trabalho”, estabelecendo uma pedagogia para mudar o comportamento dos trabalhadores, a partir do consentimento, propondo a formação de “um novo tipo de pessoa” (GRAMSCI, 1984). A Psicologia Experimental, a Psicologia e a Sociologia Industrial, orientadas para dar sustentação à organização científica do trabalho, teorizaram sobre seleção e criação de atitudes favoráveis ao trabalho. Braverman (1988, p.125), analisando a habituação do trabalhador ao modo capitalista de produção, enfatiza o papel dos aspectos comportamentais para adaptação e habituação da força de trabalho. Nos dias atuais, mediado pelas estratégias dos trabalhadores frente aos métodos de dominação gerencial, a “nova cultura do trabalho” adquire relevância nos programas de “qualidade total” que adotam medidas estratégicas para mudar o comportamento da força de trabalho por meio do envolvimento e da cooperação. O trabalhador que se envolve e coopera, segundo os valores da empresa, é incluído na categoria de “qualificados”.

A qualificação é uma necessidade social e o seu reconhecimento depende das necessidades do capital. As habilidades, os conhecimentos que os trabalhadores adquirem nas suas relações com as instituições e com os outros homens significam a princípio valor de uso. O seu valor de troca, como qualquer outra mercadoria, só se constitui no trabalho socialmente necessário para a produção, no momento em que o capital reconhece essas características como relevantes.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social em que as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2005, p.25).

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: FAPESP: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, R. **Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.
- BIHR, A. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 1998.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- CORIAT. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan; UFRJ, 1994.
- DRUCK, M. G. A reestruturação produtiva e os sindicatos : um estudo da imprensa sindical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS, 12., 1998, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPOCS, 1998. p.02-26. Trabalho apresentado. Mimeografado. p.02-26.
- _____. **Terceirização**: (des)fordizando a fábrica: um estudo do Complexo Petroquímico da Bahia. Salvador: Edufba; São Paulo: Boitempo, 1999.
- FERREIRA, C. G. O fordismo, sua crise e o caso brasileiro. **Cadernos do Cesit**, Campinas, n. 13, p.1-32, 1993. Mimeografado.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: _____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 5. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1984. p.375-413.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. Tradução de Adail U.S.; M.^a Stela G. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- HIRATA, H. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A. et al. (Org.). **Empregabilidade e educação**: novos caminhos da aprendizagem. São Paulo: EDUC, 1997. p.23-42.
- HUMPHREY, J. Adaptando o “modelo japonês” ao Brasil. In: HIRATA, H. **Sobre o modelo japonês**. São Paulo: Edusp, 1993. p.237-257.
- KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea).
- MATTOSO, J. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1996.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- LEITE, M. P. Inovação tecnológica e relações de trabalho: a experiência brasileira à luz do quadro internacional. In: CASTRO, N. A. (Org.). **A máquina e o equilibrista**: inovações na indústria automobilística brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.335-360.
- POSTHUMA, A. C.; LEITE, M. P. Reestruturação produtiva e qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DO TRABALHO, 4., **Anais...** São Paulo, set. 1995. p.403-436.
- SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. p.15-18.
- SALLUM JR, B. Globalização e desenvolvimento: a estratégia brasileira nos anos 90. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo: CEBRAP, n. 58, p. 131-156, nov. 2000.
- SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L.(Orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p.13-24.
- VARGAS, N. Gênese e difusão do taylorismo no Brasil. **Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: ANPOCS: Cortez, p.155-189, 1985.

*Recebido em 29.05.06
Aprovado em 12.07.06*

EDUCAÇÃO E TRABALHO: DO MITO DA RECONVERSÃO TECNOLÓGICA À IDEOLOGIA DA EMPREGABILIDADE

Ramon de Oliveira*

RESUMO

Criticam-se os que apregoam a tecnologia como definidora das modificações a serem desenvolvidas na educação profissional, reforçando o caráter ideológico do conceito de empregabilidade. Argumenta-se que o desemprego é um desdobramento das ações do capital visando aumentar suas taxas de acumulação e não a ausência de qualificação dos trabalhadores.

Palavras-chave: Educação e trabalho – Ideologia – Empregabilidade

ABSTRACT

EDUCATION AND WORK: FROM THE MYTH OF TECHNOLOGICAL RESTRUCTURING TO THE IDEOLOGY OF EMPLOYABILITY

The author criticizes those who defend technology as definer of the changes to be developed in professional education, reinforcing the ideological nature of the concept of employability. It is argued that unemployment is a result of the actions of capital aiming at accumulation and not the result of workers' lack of qualification

Keywords: Education and Work – Ideology – Employability

Introdução

Na perspectiva de formação de trabalhadores para o atendimento dos interesses do setor produtivo, a *polivalência* vem se tornando o “carro chefe” das novas características a serem desenvolvidas na formação de quadros para o mercado de trabalho. Contudo, paradoxal-

mente, a exigência de multifuncionalidades do trabalhador vem acompanhada, neste período, por um forte processo de diminuição dos postos de trabalho. Desta forma, a vinculação direta entre empregabilidade – entendida, pelo MEC e pelo MTE, como sendo a capacidade de obter um emprego e, sobretudo, manter-se competitivamente no mercado de trabalho

* Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Educação - Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n – Cidade Universitária – 50670-901 Recife/PE. E-mail: ramono@elogica.com.br

(BRASIL, MTb/SEFOR/MEC/SEMTEC, 1996) –, formação polivalente e competitividade industrial, ao serem teorizadas em discursos e projeções de políticas de capacitação em larga escala, não conseguem ser superiores ao processo de exclusão e de retaliação às conquistas dos trabalhadores.

Há uma incongruência entre o discurso que afirma ser a educação capaz de reverter o quadro de desemprego e o aumento de exclusão social. Entretanto, esta contradição é reafirmada cotidianamente quando se argumenta que, em função das mudanças tecnológicas no setor produtivo, há a necessidade de a educação ser redimensionada para se tornar coetânea a estas transformações. Questionar estas afirmações e polemizar com aqueles que defendem a reestruturação da educação como forma de atender às modificações técnico-sociais é o objetivo para o qual me voltarei neste trabalho.

Da ciclicidade do capital à ideologia da empregabilidade

Salm (1992) chamou a atenção sobre a importância do processo educativo no desenvolvimento do sistema capitalista ter um caráter cíclico e uma correspondência direta com a complexidade assumida pela produção capitalista em alguns momentos. Para este autor, nos dois últimos séculos, o capitalismo não manteve uma linearidade no seu desenvolvimento. Por conta disso, houve momentos em que o capital – pela sua própria capacidade de renovação e de destruição – deparou-se com a necessidade de trabalhadores com novas capacidades intelectuais e práticas, de forma a se tornarem capazes de responder, com sucesso, à sua complexificação.

Com base nesta “ciclicidade” da produção capitalista, o autor ressalta que o movimento hoje existente de forma globalizada, apontando para a necessidade de requalificação profissional e maior investimento nos sistemas educacionais, pode representar, de fato, mais um novo ciclo por que passa o capital. Ciclo totalmente distinto, ao nível da complexidade produtiva, daquele referente ao modelo fordista.

Para Neves (1997), da mesma forma que, em meados do século XX, o empresariado brasileiro cobrava do poder público a responsabilidade pela garantia do ensino primário à população em geral, hoje defende a universalização do ensino fundamental, pois se anteriormente aqueles conhecimentos eram coerentes com o modelo de produção taylorista-fordista, o mesmo não ocorre no momento atual, em que há necessidade de trabalhadores portadores de outros tipos de conhecimento e de habilidades.

Evidentemente, como mostra a autora em questão, esta preocupação por parte do empresariado na universalização deste nível de ensino aponta para dois objetivos imediatos: diminuir os gastos provenientes da sua ação educativa, tentando suprir as deficiências do processo de escolarização na rede pública de ensino e, por outro lado, como mostrou Melo (1998), delimitar os espaços possíveis de ocupação profissional para os setores populares.

Gentili (1997), embora não trabalhe com a perspectiva da falência da Teoria do Capital Humano, mas sim com a idéia haver por parte de seus formuladores a necessidade de readaptar estes mesmos princípios à nova materialidade existente, argumenta não ser possível, na atualidade, garantir uma inserção no mercado de trabalho. Isto tem obrigado os governantes a definirem as políticas educacionais, conjugando a relação dual, mas não antagônica, entre trabalho e desemprego.

Para Gentili, o poder integrador da educação, considerada um instrumento possibilitador de mobilidade social, deve ser compreendido e datado dentro de um período recente do capitalismo. Tal idéia vincula-se, intimamente, ao momento de pleno desenvolvimento alcançado pelo capitalismo após a Segunda Grande Guerra. Ainda segundo Gentili, o alto desempenho mostrado pelas economias ao nível global – período chamado por Hobsbawm (1995) de a “era de ouro” –, ampliou a possibilidade às pessoas portadoras de maior nível de qualificação alcançarem *status* econômicos mais elevados. Conseqüentemente, criou-se um vínculo estreito entre capital humano e mobilidade social.

Ao mesmo tempo, se este momento criava as estruturas necessárias para a realização desse “boom” educacional, havia também – em virtude do próprio conjunto de práticas e ideologias justificadoras da realidade existente – a criação de *necessidades* às quais o sistema educacional era encarregado de responder:

... necessidade do mercado de trabalho que precisava de trabalhadores qualificados para incorporar-se a uma atividade produtiva de alcances ilimitados; necessidade do Estado, não só porque ele mesmo transformava-se num âmbito importantíssimo de contratação e promoção do emprego, mas também porque a contribuição econômica da educação era identificada como um fator fundamental para metas do desenvolvimento que o próprio aparato estatal definia por meio de seus órgãos de planejamento; necessidade das empresas, pela intensidade e rapidez da mudança tecnológica; necessidade das próprias instituições escolares (em todos os níveis), cuja vinculação com o sistema produtivo era definida como uma meta central no planejamento das políticas educacionais; necessidade dos sindicatos, para responder a uma demanda crescente dos trabalhadores e para poder socializar uma ferramenta fundamental nos mecanismos de negociação e gestão; necessidade das pessoas cujo investimento em capital humano permitia a médio e longo prazos traduzir-se num incremento substantivo da renda individual (GENTILI, 1997, p. 10).

Entretanto, à medida que o sistema capitalista apresentou novos sinais de reestruturação – provocado, antes de tudo, pela diminuição das suas taxas de acumulação –, a idéia de pleno emprego, manifesta até o início da década de 70, não conseguiu sustentar-se empiricamente. Em conseqüência, o papel atribuído à educação como elemento garantidor de uma posição no mercado de trabalho e, decorrente disso, propiciador de uma mobilidade social ascendente, expressa-se nos tempos atuais, não só como uma impropriedade analítica, mas, ao mesmo tempo, como um fetiche do próprio capital.

O reconhecimento desta perda de capacidade da escola em responder, ainda que ideologicamente, às mudanças no mundo do trabalho – em particular à questão do desemprego – leva

Gentili a apontar para uma reviravolta no papel a ser desempenhado pelo processo educativo. Ou seja, como não se consegue visualizar a possibilidade do processo mesmo responder e interferir diretamente na inserção no mercado de trabalho como outrora, não cabe mais a vinculação direta entre escola e formação para o trabalho. Tal vínculo, durante muito tempo, principalmente durante o apogeu da teoria do capital humano, serviu como motor para expansão dos níveis de escolarização por todo o mundo. Nesta nova ordem em que estamos vivendo, constrói-se, então, uma vinculação entre escola e trabalho, só que, desta vez, a questão central passa a ser o desemprego.

Para Gentili (1997), após haver o reconhecimento dos limites impostos pelo próprio desenvolvimento do capitalismo, os teóricos do capital humano, nas suas versões atuais, são obrigados a reconhecer que a dupla emprego/desemprego entrelaçam-se num matrimônio inseparável, definidor das novas perspectivas educacionais. O conceito central, em virtude da incerteza de se arranjar um trabalho, passa a ser a *empregabilidade*.

Esta mudança do papel que pode ser desempenhado pela educação tem, para Gentili, não só uma repercussão direta no discurso estatal sobre a educação, mas um desdobramento efetivo no papel que o Estado passa a desempenhar no campo educativo. Antes, acreditava-se que, para aumentar a riqueza nacional e a individual, a escolarização teria um papel definitivo, ficando a cargo do Estado o financiamento deste setor. Hoje, à medida que esta vinculação se esgarça, põe-se sobre os próprios indivíduos a responsabilidade da conquista dos requisitos necessários ao alcance de um melhor *status* social. Desta forma, colocar a educação como um recurso disponível no mercado, torna-se uma estratégia que, por um lado, garante a retirada paulatina do Estado deste setor, mas por outro, alimenta a competição entre os indivíduos e fortalece o ideário neoliberal.

O que de fato acontece, ainda de acordo com Gentili, é uma privatização da função econômica da escola, posto que o seu papel, enquanto agente econômico, não está mais no

campo de interesses do Estado, da indústria ou da sociedade coletivamente, mas sim, no âmbito do interesse dos próprios indivíduos. Por essa razão, devem eles criar as melhores estratégias possíveis para obtê-la e inclusive comprá-la, de forma a adquirir as competências que lhes permitam visualizar, no futuro, a possibilidade de se empregarem e se manterem empregados.

Talvez seja a partir desta reestruturação do pensamento que articula educação e trabalho, que encontramos a justificativa mais precisa para compreender o reducionismo no campo educacional, estruturante da política para a educação profissional durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o qual teve como marcas o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) e a desarticulação da educação geral da formação profissional através do Decreto 2208/97.

O mito da tecnologização societal

Para Paiva (1995), as modificações ocorridas no campo político, social e cultural decorrentes, em grande parte, do desenvolvimento de novas tecnologias – particularmente as da informação –, definem uma nova forma de sociabilidade e de novas exigências que impõem aos indivíduos a necessidade de se requalificarem frente aos novos desafios postos por estas mudanças.

Paiva destaca que as novas exigências não estão restritas apenas ao setor produtivo: em virtude da presença da tecnologia na vida cotidiana, os indivíduos são obrigados a dominarem novos conhecimentos de forma a conseguirem, inclusive, estabelecer uma vida em sociedade. Em outras palavras, o desenvolvimento científico e tecnológico, se é perfeitamente percebido no interior da produção – exigindo novas habilidades dos trabalhadores para o trato produtivo com as “máquinas inteligentes” –, não é menos notável em outros locais, inclusive no interior dos lares, haja vista a necessidade de as pessoas saberem lidar com manuais e códigos novos de linguagens presentes nos novos artefatos tecnológicos de uso doméstico.

Além disso, a busca de eficiência, de qualidade, de produtividade – fatos característicos da nova forma de produção flexível –, mostram seu desdobramento no plano da vida societal. Ou seja, os indivíduos impacientam-se, cada vez mais, com o desperdício, com a demora e com a ineficiência. Esta cobrança presente nas relações entre os indivíduos, decorre da disseminação da lógica de compactação do tempo, semelhante à existente no interior do processo produtivo.

A centralidade da educação ao nível global, ainda segundo Paiva, decorre da necessidade de a escola responder às demandas existentes na sociedade. Tornou-se senso comum que a educação representa um elemento fundamental ao desenvolvimento econômico de uma nação. O mais importante é o reconhecimento de que, em virtude destas transformações, houve um aumento da qualificação média da população, o que, obrigatoriamente, impõe à escola a necessidade de uma adaptação eficiente.

Continuando na linha de compreensão de Paiva, a escola de qualidade que é exigida nos dias atuais não será a responsável pela formação de novos hábitos. O seu novo papel e a sua nova eficiência são cobranças de uma sociedade que já demonstra uma nova mentalidade, um novo desenvolvimento cognitivo e político. Tal exigência se dá pelo reconhecimento de “que nenhum país com baixos níveis de qualificação geral média pode pretender inserir-se em boas condições no cenário internacional. Não é possível ser eficiente e inventivo nos patamares exigidos pela microeletrônica sem conhecimentos efetivos crescentes e muitas virtudes conexas” (PAIVA, 1995, p. 76).

A grande modificação no campo da educação profissional fundamenta-se não mais na comprovação de uma competência profissional em virtude da posse de um diploma. O fundamental é o trabalhador, ao inserir-se no interior do processo produtivo, ser capaz de responder satisfatoriamente às exigências ali impostas. Como o setor produtivo reestrutura-se continuamente, esta competência, para ser eficiente, terá que continuamente estar sendo comprovada pela sua capacidade de adaptar-se aos novos requerimentos da produção.

Em decorrência desta permanente exigência de adequação às mudanças do setor produtivo, bem como em virtude das dificuldades para obtenção de um emprego, é necessário ao trabalhador dispor de um conjunto de conhecimentos, que lhe permita estar apto a requalificar-se continuamente para ocupar novos postos de trabalho. Em outras palavras, é primordial ao trabalhador dispor de um conjunto de habilidades cognitivas que lhe possibilitem incorporar novos conhecimentos e, assim, ser capaz de disputar uma vaga no mercado de trabalho. Para tanto, a educação básica torna-se fundamental como meio capaz de levar o indivíduo a aglutinar as características já postas no convívio social, posto que, como disse anteriormente, não há, segundo Paiva, um distanciamento entre a dinâmica do setor produtivo e o espaço privado. A educação básica sistematiza e desenvolve no indivíduo aquilo que a vivência social requisita.

Retomando o campo da formação profissional especificamente, Paiva entende que estas exigências trazidas pelo desenvolvimento tecnológico impõem uma regulação societal que aproxima, em definitivo, o espaço produtivo do espaço privado. Ao mesmo tempo, estabelece no campo educacional uma maior democratização no que se refere à apropriação de um conjunto de conhecimentos e de informações pleiteadas pelas classes trabalhadoras. Para ela, a necessidade dos indivíduos se adaptarem mais rapidamente às mudanças existentes impõe, como indispensável, a universalização do acesso à educação. Neste sentido, o próprio empresário, em virtude das exigências do setor produtivo, é obrigado a pleitear um modelo de educação próximo daquele defendido pelos trabalhadores.

Neste sentido, o ensino profissional de qualquer nível precisa ter uma nova qualidade: precisa apoiar-se sobre base geral mais sólida, sobre formação intelectual abstrata e mais amplos conhecimentos e informações, sobre novas virtudes e disposições psíquicas pessoais e sobre melhores conhecimentos especificamente profissionais. Precisa abrir múltiplos caminhos, tornando possível tanto a especialização

crescente (polarização) dentro do mercado formal, quanto as diferentes graduações de inclusão/exclusão, voluntárias ou forçadas a – em diferentes momentos de suas vidas – confrontar-se com o desemprego e/ou com múltiplas e novas formas de subemprego, e com a possibilidade de optar por atividades alternativas. Para estas, a qualificação real, o saber fazer é absolutamente crucial. Assim pensando, *o ensino profissional precisa generalizar-se de forma moderna, flexível, vinculado à formação intelectual, geral e abstrata e à construção de disposições sociomotivacionais para a iniciativa e para o fazer num novo patamar de qualidade que comporta e inclui a despadronização* (PAIVA, 1995, p. 89-90 – grifado no original).

Segundo a autora, embora o mundo atual traga como marca a fragmentação e a imposição de ações mais individuais por parte das pessoas a fim de garantirem seus empregos, ele traz aspectos positivos também. Primeiro porque o mercado sai ganhando, na medida em que os indivíduos passam a buscar alternativas de sobrevivência; e segundo, o Estado pode diminuir sua preocupação com os setores mais bem preparados intelectualmente para enfrentar as dificuldades do processo de reestruturação existente. Poderá, então, a partir desta diminuição de responsabilidades, desenvolver uma política de qualificação para os setores menos privilegiados, tarefa que o Estado desenvolverá com certo atraso.

Estas posições defendidas por Vanilda Paiva nos levam ao entendimento de que há uma aproximação considerável do seu posicionamento com a lógica das políticas educacionais hoje implementadas pelo governo brasileiro. Um primeiro ponto que vale a pena ser destacado para realçar esta aproximação diz respeito diretamente à lógica de focalização de política expressa em seu trabalho. Quando referencia a possibilidade de o Estado dedicar-se mais diretamente aos setores que apresentam maiores dificuldades de lograrem sucesso no mercado de trabalho, privilegia como estratégia governamental a implementação de políticas focalizadas de qualificação profissional como solução para uma problemática social.

Defendo que o desemprego não decorre diretamente da incapacidade dos trabalhadores acompanharem as mudanças no mundo do trabalho, mas sim de um modelo político e econômico que tende, cada vez mais, a excluir um contingente maior de trabalhadores do mercado de trabalho. Logo, a saída para os trabalhadores fugirem da instabilidade funcional não estaria na acumulação de novas competências – como sugere esta autora –, mas sim, no rompimento com o modelo político econômico em vigência.

Outro ponto merecedor de destaque no trabalho de Paiva, está no seu acriticismo em relação ao papel estabelecido atualmente para as economias em desenvolvimento. Quando ressalta o papel da educação como elemento importante para estas economias protagonizarem no cenário internacional, deixa de observar que diversos fatores próprios da lógica capitalista de exclusão as fazem ser o que são. Neste sentido, como pode a educação remediar problemáticas que são expressões históricas de um modelo econômico?

A autora incorpora, sem questionamento, a visão de que há um primado da tecnologia no momento atual. Decorrente desta sua posição, termina por não contestar o fato de que a mesma lógica estabelecida no interior do processo fabril vai, aos poucos, sendo tomada como referência para as relações interpessoais. Conseqüentemente, a escola seria mera extensão da produção. Não quero dizer com isso que ela esteja defendendo que o processo educativo seja mera reflexão do interesse empresarial. No entanto, preocupa-me o fato de esta pesquisadora não destacar a negatividade das vivências cotidianas passarem a ser diretamente influenciadas pela competitividade e pelo individualismo presentes no setor produtivo.

Por último, creio ser importante destacar o equívoco de Paiva quando afirma que, no momento atual, o empresariado busca um modelo de escola politécnica próximo ao historicamente defendido pelos trabalhadores. A impropriedade desta sua afirmação se evidencia quando diz que esta confluência se estabelece desde que seja posto de lado o conteúdo ideológico do

conceito de politecnia. Ora, é exatamente pelo conteúdo histórico e político deste conceito que ele tem sentido para a classe trabalhadora. Esvaziá-lo significa abrir mão de uma construção histórica que, antes de tudo, demarca os pontos de contradição entre as classes trabalhadoras e as classes dominantes, sobre o projeto de escola, homem e sociedade.

Elementos para combater o reducionismo na educação profissional

A impossibilidade de consensualidade entre trabalhadores e patrões é definida, entre outros fatores, pela clareza por parte da classe trabalhadora de que a idéia de formação e de qualificação assumida pelos representantes do capital pressupõe a exclusão dos assalariados. A requalificação, ou a aquisição de novas competências verbalizadas e defendidas pelo setor empresarial, não implica a criação de novas formas de incorporação dos trabalhadores à dinâmica produtiva; não se estabelece como um movimento de maior participação inclusiva desses, muito menos como co-gestores das novas dinâmicas do processo de produção. Ocorre o estímulo à competitividade e à individualização dos empregados objetivando o aumento, em escala crescente, dos índices de produtividade.

Para o capital, o aumento das taxas de produtividade deve ser acompanhado por um movimento que retire do trabalhador o domínio do processo de produção. As novas formas de produção, marcadamente caracterizadas por sua maior tecnologização, expressam um duplo movimento do capital: por um lado, recompor e aumentar suas taxas de acumulação e, por outro – como novas estratégias de luta de classes –, impor aos trabalhadores formas de disciplinamento na produção que os tornem, cada vez mais, destituídos de importância no interior do processo fabril. Esta dupla “vitória” do capital, ainda que encontre resistência dos trabalhadores, se efetiva na busca cotidiana do capital de controlar o processo de trabalho (LEITE, 1994).

A consciência de que o capital objetiva deter o controle do processo produtivo, obrigatoriamente nos leva a colocar em questão o papel real das tecnologias no processo de produção. Compreendendo que sua utilização não se dá de forma desvinculada das relações de conflito entre patrões e empregados, não podemos atribuir às tecnologias – como fez Paiva (1995) – a responsabilidade de edificação de novas formas de produção instituídas pelo capital. Há de ser efetivamente reconhecido o protagonismo dos sujeitos políticos e econômicos que se confrontam no espaço imediato e mediato da produção. Não são as tecnologias o inimigo imediato do trabalho, mas estas são inseridas em uma relação superior de contradição que é o antagonismo entre as classes sociais.

A construção de uma consciência de que as tecnologias não são os inimigos principais, mas estão inseridas em um movimento cujo objetivo maior é o controle do trabalho pelo capital, leva os trabalhadores a implementarem estratégias de luta, objetivando resistir aos ataques – ainda que travestidos em forma de novas tecnologias e de novas maneiras de gerenciar a produção – desencadeados pelas classes dominantes, ligadas diretamente ao capital industrial.

Estas ações de resistência, embora possam ser explicitadas em formas violentas de reação, onde os novos maquinários são as primeiras vítimas da ação dos trabalhadores – tal como foi mostrado nos trabalhos de Thompson, Montgomery, Perrot referenciados por Leite (1994) –, produz, também, em sentido contrário, a necessidade de a burguesia industrial estar sempre em busca de novas formas de gerenciamento da produção e de aprimoramento dos recursos tecnológicos, de forma a destituir os trabalhadores do controle do processo de produção. Neste sentido, as modificações no processo produtivo, existentes desde o momento que se instaurou a produção no interior das fábricas, não têm outro objetivo a não ser dotar o capital de maiores condições de reproduzir-se em escala ampliada.

Como diz Leite (1994), as inovações são expressões do empenho do capital para ter o controle sobre o tempo de produção e não de-

correntes de uma exigência técnica. Elas expressam novas formas de luta pelo poder no interior do processo fabril.

Exemplificando este controle que o capital busca ter sobre o processo de produção, vale a pena registrar uma fala colhida por Leite (1994) de um diretor de *marketing*, de uma grande indústria paulista, quando definiu as vantagens que passou a ter aquela indústria ao adotar um processo de produção com automação eletrônica e de caráter flexível, em comparação com a produção de caráter rígido, típica do fordismo, que ele chama de artesanal:

No sistema artesanal, o empresário ficava na mão da mão-de-obra. Sempre tinha aquele cara que só ele conseguia fazer aquela peça daquele jeito. Então o processo não era da empresa, era do trabalhador. Dependia dele. E ele negociava com o patrão esse conhecimento. Ele chegava lá e dizia: ‘Ou você me paga mais ou eu vou embora’. No caso do preparador de máquina, o cara podia até ditar disciplina. De repente ele falava: ‘Ninguém vai produzir aqui’ – e ninguém produzia. Como é que uma empresa pode viver numa insegurança dessa? Que negócio pode crescer dentro de um contexto em que você não tem segurança de que o processo vai ser executado? Hoje não. Hoje o processo passou a ser um patrimônio da empresa. Não depende mais do trabalhador (Diretor de *marketing* de uma indústria, *apud* LEITE, 1994, p. 167).

Enquanto Paiva afirma haver um aumento geral da qualificação média da população e dos trabalhadores, Castillo (1997) – embora reconhecendo uma modificação na forma de produção capitalista – questiona sobre até que ponto é possível afirmar que o setor produtivo requer dos trabalhadores novas qualificações. Segundo Castillo, se várias pesquisas demonstram, no interior do processo produtivo, uma nova organização da produção e a exigência de novas habilidades por parte dos trabalhadores, não existe entre elas uma metodologia de análise comum. Por conseguinte, os mesmos conceitos passam a ter significados distintos.

Para esta autora, embora os trabalhos produzidos na década de 80 tenham como ponto em comum a afirmação de uma nova qualificação exigida pelo setor produtivo, falta, na práti-

ca, uma articulação estabelecendo um ponto de confluência entre os vários conceitos definidores deste novo modelo de qualificação. Por exemplo, Castillo afirma que as categorias de polivalência e autonomia, encaradas como uma tendência ao fim da segmentação do trabalho presente na produção taylorista, precisam ser mais bem identificadas na própria materialidade das relações em que são realizadas as avaliações e as pesquisas. Para Castillo, em face da constatação de que os trabalhadores estão desempenhando novas formas de trabalho, cria-se a falsa impressão de que eles estão dispondo de uma nova qualificação.

Segundo Castillo, a generalização não referenciada numa metodologia comparativa leva à compreensão de que a presença de tecnologias no setor produtivo acarreta, incondicionalmente, um aumento de maior qualificação dos trabalhadores, fato questionável a partir de uma leitura mais geral do processo específico de cada país.

Para a autora, embora possamos detectar uma característica comum de investimento na produção de caráter flexível, em detrimento da produção segmentada do taylorismo, é importante destacar que só estes elementos não nos permitem concluir pela exigência de um padrão universal de qualificação dos trabalhadores. As próprias características postas para os trabalhadores, como polivalência, autonomia, controle do processo de trabalho, devem ser entendidas numa totalidade maior de informações que permitam melhor compreender a similaridade da qualificação exigida.

Uma primeira característica que aponta para a imprecisão da idéia de que há um aumento universal da qualificação refere-se ao grau de diferenciação de automação presente nos parques industriais de várias nações. Cada país desenvolveu seu parque industrial de forma distinta e, mesmo no interior de cada nação, há movimentos diferenciados de inovação tecnológica. Desta forma, segundo Castillo, é pouco provável tanto a criação universal de um conjunto de exigências qualificatórias destes trabalhadores, quanto no contexto de cada país. Por outro lado, articulado com este primeiro ele-

mento diferenciador, a indústria capitalista institui-se a partir da produção de produtos distintos, o que requer formas diferentes de organização da produção. Esse fato implica na inexistência de um padrão único e universal, na forma e no gerenciamento, do processo de produção de mercadorias.

Outro fator que merece a nossa atenção no trabalho de Castillo diz respeito à própria organização social dos trabalhadores e como estão instituídas as relações entre capital e trabalho. O processo de inserção da tecnologia na produção não está descolado das relações de força entre capital e trabalho. Por conseguinte, em virtude da classe trabalhadora estar diferentemente organizada em cada nação, o processo de reconversão industrial não se dá de forma homogênea, o que, efetivamente, leva à confirmação da inovação, no campo gerencial da produção, não ser descolada das relações de força, mas sim, articuladas com estas. Além disso, considera-se que o próprio processo de reconversão industrial não ocorre alheio às relações de gênero; ou seja, não se estabelece uma relação indiferenciada entre o trabalhador masculino e feminino.

Para Castillo, ao detectarmos nas pesquisas afirmações sobre novos padrões de exigência dos trabalhadores, podemos incorrer em grande equívoco ao buscarmos generalizá-las sem levar em consideração os condicionantes políticos, sociais e culturais atuantes em cada realidade específica. Deve-se compreender que, se por um lado a automação é um fator importante na determinação da organização industrial, estas novas características não são forçosamente decorrentes dela. Em outras palavras, a tecnologia não tem o poder de, sozinha, estabelecer uma homogeneização das qualificações requeridas dos trabalhadores.

Estas observações ajudam a explicitar mais ainda as limitações das análises feitas por Pava, principalmente, no que se refere ao fato de esta autora tratar o fenômeno da “tecnologização” da sociedade como algo igualmente universal, desconsiderando as peculiaridades históricas de cada nação e as contradições de classes no interior das mesmas.

Considerações finais

Como pôde ser destacado ao longo deste trabalho, fundamentalmente as discussões sobre a relação trabalho-educação erigiram-se a partir da aproximação, cada vez maior, entre a escola e o setor produtivo. Se, por um lado, há uma parcela considerável de educadores que consideram importante a escola voltar-se à formação de recursos humanos para o mundo do trabalho, por outro não se pode desconhecer que as repercussões da contribuição escolar não são detectadas de forma imediata. Torna-se fundamental perceber a existência de um conjunto de fatores que são determinantes da futura inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Outro fator que deve ser destacado, quando se retoma a relação entre trabalho e educação e a subordinação da escola ao mundo do trabalho, diz respeito aos novos princípios pedagógicos e as modificações curriculares estabelecidas de forma a fazer da instituição escolar um espelho dos interesses da produção. Neste sentido, cabe reafirmar as críticas à chamada pedagogia da qualidade total.

Dentro da perspectiva de formação de trabalhadores para o atendimento dos interesses do setor produtivo, a *polivalência* vem se tornando o “carro chefe” das novas característi-

cas a serem desenvolvidas na formação de quadros para o mercado de trabalho. Contudo, paradoxalmente, a exigência de multifuncionalidades do trabalhador vem acompanhada, neste período, por um forte processo de diminuição dos postos de trabalho. Desta forma, a vinculação direta entre empregabilidade – entendida, pelo MEC e pelo MTE, como sendo a capacidade de obter um emprego e, sobretudo, manter-se competitivamente no mercado de trabalho (BRASIL, MTb/SEFOR/MEC/SEMTEC, 1996) –, formação polivalente e competitividade industrial, ao ser teorizada em discursos e projeções de políticas de capacitação em larga escala, não consegue ser superior ao processo de exclusão e de retaliação às conquistas dos trabalhadores. Fica cada vez mais evidente que, para a classe trabalhadora, a possibilidade de articular educação, trabalho e cidadania pressupõe outros referenciais de análise que não sejam a da lógica individualista e competitiva. Neste contexto, fica também cada vez mais evidente que esta possibilidade só poderá de fato ser construída se o projeto de homem e de sociedade para este novo século tiver como elemento fundante relações mais solidárias entre os indivíduos e destituídas das polarizações sociais que se mostram presentes na sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MTb/SEFOR. **Educação profissional**: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995.

BRASIL, MTb/SEFOR/MEC/SEMTEC. **Política para a educação profissional**: cooperação MEC/MTb (6ª versão preliminar, para discussão interna da reunião SPE e SEMTEC/MEC e SPES e SEFOR/MTb), Brasília, 15/12/96.

CASTILLO, Noela Invernizzi. Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 58, p. 55-82, jul. 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994. p.111-177.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 20, 1997, Caxambu. **Trabalho apresentado ...** Caxambu, 1997.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência In: FERRETTI, et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 124-139.

HOBBSAWM, ERIC J. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEITE, Márcia de Paula. **O futuro do trabalho**: novas tecnologias e subjetividade operária. São Paulo: Scritta, 1994.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **Educação e hegemonia no Brasil de hoje**. Maceió: EDUFAL, 1998.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Mudanças nas propostas educacionais da sociedade civil: sistema CNI In.: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Coord.). **Política educacional nos anos 90**: determinantes e propostas. 2. ed. Recife: UFPE, 1997. p. 75-101.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 50, p.70-92, abr. 1995.

SALM, Cláudio. Considerações sobre as relações entre capitalismo e educação. In. SALM, Cláudio. **Dois textos sobre educação e transformação tecnológica**. Rio de Janeiro: UFRJ: IEI, 1992. p. 5-14.

Recebido em 17.01.05
Aprovado em 31.07.06

DESEMPREGO: DE SONHO A PESADELO

Adélia Doraci de Oliveira Ferreira*

RESUMO

O artigo tem por objetivo desencadear algumas reflexões sobre a relação emprego / desemprego, considerando que a sua análise permitirá um maior entendimento das metamorfoses da sociedade, assim como das relações entre capital e trabalho. E, de uma forma mais específica, buscará apreender o desemprego atual, pelo estudo das condições históricas de emprego.

Palavras-chave: Emprego – Desemprego – Capital e trabalho

ABSTRACT

UNEMPLOYMENT: FROM DREAM TO NIGHTMARE.

The paper aims to provoke some reflections upon the employment/unemployment relationship, considering that its analysis will permit a greater understanding of the metamorphoses of society, as well as of the relations between capital and work. And in a more specific way, we try to comprehend current unemployment through the study of historical conditions of work.

Keywords: Employment – Unemployment – Capital and work

Introdução

O desemprego é, sem dúvida, um dos problemas sociais mais graves da atualidade. Protagonista em pesquisas de várias áreas científicas, ocupa também lugar de destaque na mídia, nas propostas políticas de candidatos ao governo e caracteriza um momento distinto na história da humanidade.

São muitos os estudos atuais que, de forma direta ou indireta, abordam o desemprego como tema central em suas análises, apresentando dados de realidades certamente assustadoras¹.

Entretanto, sabemos que, hoje, a realidade de desemprego e subemprego, dificilmente pode

ser apreendida apenas pelas estatísticas, por vários motivos: não existem instrumentos técnicos indiscutíveis nesses levantamentos, existe controle político dessas estatísticas, não há como medir a quantidade de trabalhadores que está no chamado mercado informal e são muito grandes as variações de significação do desemprego nos diferentes espaços nacionais.

Contudo, embora convivendo com fronteiras tênues entre as diversas formas de desemprego, a grande massa de trabalhadores sabe, pela prática, quanto é difícil encontrar um posto de trabalho estável.

Além disso, também são características do momento atual: o agravamento das condições

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Linha de investigação: Trabalho e Educação). Pedagoga (Orientadora Educacional) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Endereço para correspondência: Rodovia João Paulo, 1268 – 88030-300 Florianópolis/SC. E-mail: adelia.f@bol.com.br

¹ Antunes (1995), Aued (1999), Castel (1998), Frigotto (1999), Mattoso (2001), Pochmann (2000), Rifkin (1995), Singer (1999), entre outros.

de trabalho, aumento dos contratos de trabalho fora dos marcos legais, extensas jornadas de trabalho, modificações na legislação trabalhista e salário mínimo situando-se nos mais baixos patamares de sua história (DIEESE, 2001).

Não podemos negar que, hoje, o desemprego é um grave problema social. Pensá-lo dessa maneira, é também pensar nas promessas de trabalho que alimentam os sonhos da classe trabalhadora desde muito cedo em suas vidas. Talvez a resposta fosse: são promessas vãs, não há trabalho para todos! Porém, não há trabalho ou não há emprego?

E por falar em “sonhos”, será que o desemprego historicamente tem sido encarado como pesadelo²?

Neste artigo³, tentaremos desencadear reflexões sobre as questões apontadas, especialmente sobre a relação emprego / desemprego, considerando que a análise permitirá um maior entendimento das metamorfoses da sociedade, assim como das relações entre capital e trabalho. E, de uma forma mais específica, buscará apreender o desemprego atual, pelo estudo das condições históricas de emprego.

Adentrando na questão

Acreditamos que, principalmente no momento atual, são necessárias reflexões sobre o quanto utilizamos o termo trabalho para denominar situações diversas, como se tudo em nossas vidas se resumisse a isto. Até mesmo porque se fala em emprego e trabalho como se fossem sinônimos nas mais distintas referências. Na família, na escola, na sociedade e, até mesmo, em textos acadêmicos percebe-se uma falta de profundidade ao abordar este tema.

Além disso, hoje, parece natural trabalhar. Para a maioria da população, ser trabalhador ou trabalhadora aparece como algo inevitável. Aprendemos desde cedo que um dia teremos que vender nossa capacidade de trabalho para sobreviver. Contudo, é importante perceber que o trabalho, historicamente, assume formas diferentes e carrega valores construídos, tendo em vista as relações sociais.

O trabalho na dimensão social-histórica

Segundo Karl Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (1983, p.149).

Nesta definição, percebemos as características do trabalho que, em geral, é tão antigo como a história da humanidade. No processo de trabalho, identificado por Marx (1983) como atividade exercida sobre a natureza para criar valores de uso e assim transformá-la para satisfazer as necessidades humanas, o trabalho será sempre qualificador, propiciando o exercício da criação, da reflexão e da auto-realização.

Porém, “na sua forma capitalista, como trabalho assalariado, (separado do seu executor, pela dominação do capital sobre os meios de produção e sobre o capital comprado ou capital variável) é a negação da essência humana, da criatividade” (CASTRO, 1988, p.3).

Com esse entendimento, percebemos que o trabalho apresenta uma dimensão homem/natureza e uma dimensão social-histórica, já que o homem é um ser social.

A menção ao trabalho leva a uma observação importante: parece natural trabalhar. Seja na família, na escola, na igreja, enfim, na socie-

² A palavra pesadelo, definindo um sonho aflitivo com sensação opressiva, está sendo utilizada aqui metaforicamente.

³ Este artigo tem por base *A batalha pela sobrevivência no mundo de trabalho*: trajetórias ocupacionais de egressos do ensino fundamental. Florianópolis, 2004. 187 p. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Professora (Pós Doutora) Célia Regina Vendramini.

dade existe, desde cedo, uma preparação para o trabalho. Além disso, é quase impossível para muitos de nós imaginar o trabalho de uma forma diferente da concebida hoje e, muito menos, pensar em viver sem trabalhar.

A organização social do trabalho e a nossa compreensão em relação a ele nada têm de natural; são produtos e construtos sociais que têm uma história, como fruto das relações humanas.

O mesmo se observa em relação à maneira como o adjetivo “dignidade” aparece atrelado ao termo trabalho. Se relacionarmos estas questões com a origem etimológica da palavra trabalho⁴ e analisarmos os valores e as construções ideológicas feitas historicamente ao redor desta mesma palavra, entenderemos um pouco do que se passa na cabeça dos sujeitos sociais que acreditam não ter “direito à preguiça⁵”.

O trabalho já foi visto como algo desprezível⁶, e, por muitos séculos, foi uma atividade relegada aos considerados inferiores da sociedade. Porém, a partir do século IX ao XV a hegemonia cristã instituiu o trabalho como ato criativo, doloroso, porém gratificante⁷, ligado à dignidade do indivíduo. Na época de servidão, a idéia divulgada pela Igreja era do dever e da recompensa futura. Pregava-se também a importância do trabalho como meio para evitar o ócio, concebido como espaço/tempo propício para a tentação, terreno predileto do demônio.

Igualmente conhecemos, por intermédio de Max Weber, o processo pelo qual, impulsionado pela ética calvinista, o trabalho se torna o centro da vida do indivíduo e torna regra moral o dito: “mãos desocupadas, oficina do diabo” (CHAUÍ, 2000)⁸.

As transformações ocorridas na função e nas características do trabalho e de seu lugar na vida das pessoas percorreram um caminho que vai desde a produção para a subsistência até o trabalho assalariado na sociedade atual.

Esses processos históricos são carregados de conflitos⁹. Passar da produção artesanal para a manufatura e maquinofatura foi um processo histórico doloroso, seres humanos foram privados do controle sobre suas vidas e seu trabalho e levados ao trabalho assalariado de ma-

neira brutal, e esta não era vista com a naturalidade de hoje por quem já conhecia outras formas de trabalho.

E por que a necessidade de levá-los ao trabalho assalariado? Por uma questão lógica. Conforme Marx (1963) afirma no texto “Trabalho assalariado e capital”: “O capital só pode multiplicar-se, sendo trocado pela força de trabalho, criando o trabalho assalariado” (p.37).

O capitalismo e a industrialização trouxeram consigo muita riqueza, porém, distribuída de uma maneira desigual. É fundamental observar que a grande maioria da população (os trabalhadores) não pode viver senão trabalhando mediante salário para uma minoria (os capitalistas) que se apropria direta ou indiretamente do trabalho alheio ou de seus resultados, por ser a proprietária dos meios de produção.

⁴ A palavra trabalho tem origem latina: *tripalium* - instrumento de tortura para empalar escravos rebeldes - derivada de *palus*, estaca, poste onde se empalam os condenados (CHAUÍ, 2000).

⁵ “O Direito à Preguiça” é uma obra escrita por Paul Lafargue, publicada em Paris, em 1880. Nessa época, as jornadas de trabalho naquela cidade se estendiam até 17 horas diárias. Apesar disso, os operários acreditavam que o trabalho em si mesmo era uma atividade dignificante e benéfica. Lafargue insurgiu-se contra essa convicção e defendeu que o trabalho, dentro dos limites impostos pela necessidade humana do ócio e do lazer, é uma atividade imprescindível à autoconstrução da humanidade. Porém, ao ser imposto em excesso, torna-se uma desgraça. O autor também protestava contra a eliminação de muitos feriados religiosos medievais, que dispensavam os homens da labuta. Dando este título à obra, o autor provavelmente queria provocar discussão, chamar a atenção para o direito ao lazer e ao ócio. Será que a discussão sobre a redução da jornada de trabalho, nas condições presentes, de intensificação do trabalho, terá eliminado o interesse e a atualidade do tema?

⁶ Segundo Chauí (2000), a idéia do trabalho como desonra e degradação aparece em quase todos os mitos que narram a origem das sociedades humanas, inclusive nas sociedades escravistas antigas, como a grega e a romana. “É significativo, por exemplo, que nas línguas dessas duas sociedades não exista a palavra trabalho” (p.11).

⁷ Chauí (2000) enfatiza que *labor*, em latim, significa esforço penoso, dobrar-se sob o peso de uma carga, dor, sofrimento, pena e fadiga. “Não é significativo, aliás, que muitas línguas modernas derivadas do latim, ou que sofrem sua influência, recuperem a maldição divina lançada contra Eva usando a expressão ‘trabalho de parto’?” (p.12).

⁸ Além disso, o calvinismo vai associar produção e não ‘gastança’, fator-chave para o capitalismo nascente.

⁹ Ver Castel (1998), Enguita (1989), Manacorda (1989), entre outros.

O caráter do trabalho assalariado

Podemos dizer que a principal característica da época capitalista é o fato de a força de trabalho ter assumido a forma de mercadoria que pertence ao trabalhador e, a partir disso, o trabalho assumir a forma de trabalho assalariado. “A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então reputadas veneráveis e encaradas com impiedoso respeito. Do médico, do jurista, do sacerdote, do poeta, do sábio fez seus servidores assalariados” (MARX e ENGELS, 1980, p.11).

Consideramos que não foi por acaso que os autores utilizaram a expressão “todas as atividades”. Foi necessário, nesse momento histórico, criar o trabalho assalariado, criar o emprego, transformar a força de trabalho em mercadoria. Para um melhor entendimento dessa afirmação, é fundamental observarmos que a forma de acumulação de capital se dá por meio da produção e extração de mais-valia, ou seja, o capital só pode multiplicar-se, sendo trocado pela força de trabalho, pois só esta produz mais-valia, por isso cria o trabalho assalariado.

De modo geral, podemos dizer que o trabalho assalariado é aquele cuja força de trabalho é trocada por salário (dinheiro).

Ora, a produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, mas essencialmente produção de mais-valia; portanto, o trabalhador produz para o capital, não para si. Por isso, não é mais suficiente que ele apenas produza, ele tem que produzir mais-valia para o capitalista e só dessa forma ele será produtivo.

Castro (1988) enfatiza que a sociedade organizada pelo capitalismo colocou pela primeira vez na história o trabalho produtivo no centro da vida social. Antes dela, o trabalho aparecia, no máximo, como uma condição suplementar da existência material da sociedade. Para uma melhor compreensão acerca do trabalho produtivo, o autor utiliza a seguinte definição: “Em geral, é produtivo o trabalho empregado diretamente para garantir a repetição, na mesma escala ou em escala ampliada, do processo de produção social” (p.13).

De acordo com essa afirmação, percebemos uma das principais contradições do capitalismo que, conforme Tumolo (1996), é a tendência ao aumento da composição orgânica do capital¹⁰ e, a partir dela, articulada com outras contradições, as crises cíclicas¹¹ de superprodução de capital ou, em outras palavras, a crise do trabalho produtivo.

Simplificando, em função da concorrência que estabelecem entre si, os capitalistas necessitam diminuir constantemente o valor das mercadorias dos quais são proprietários, e isso só é possível mediante mudanças nos processos de trabalho que aumentem a produtividade.

Para que tudo aconteça com êxito, os capitalistas exercem um controle rigoroso sobre os processos de trabalho e sobre a força de trabalho¹². O que acaba ocorrendo em nome deste processo descrito pelo autor, é que o trabalhador não consegue vender sua força de trabalho, resultando disso uma população proletária excedente e uma diminuição no preço da força de trabalho.

Segundo Marx (1984), a “autovalorização do capital por meio da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói” (p.48). Esse fenômeno vem assumindo maiores dimensões, haja vista que a “maquinaria” hoje implementada por tecnologias microeletrônicas, associadas à informática, tornou-se um concorrente muito mais poderoso e cada vez mais pronto para tornar trabalho assalariado em supérfluo.

Estas considerações nos ajudarão a compreender e formular nossa interpretação da realidade atual, no momento em que existe um

¹⁰ Conforme o autor, o aumento da composição orgânica do capital é o “investimento proporcionalmente maior em capital constante (trabalho morto) relativamente ao capital variável (trabalho vivo)” (TUMOLO, 1996, p.59).

¹¹ No Manifesto Comunista (1980), Marx e Engels exploram a questão das crises cíclicas e questionam: “De que maneira consegue a burguesia vencer essas crises?” (p.16). O autor aponta as maneiras e enfatiza que uma delas é a destruição de forças produtivas. Estaria aí uma das explicações para o desemprego?

¹² Será que, numa sociedade de desempregados como a nossa, o desemprego e o medo deste já não bastariam para dispensar a utilização de outros mecanismos de controle sobre a força de trabalho?

forte questionamento do significado da categoria trabalho.¹³

O emprego

O trabalho assume por meio da história formas diferentes que são a expressão das relações sociais; carrega valores construídos e, por ser uma abstração, concretiza-se na atualidade em forma de empregos.

Uma afirmação de Marx e Engels (1980) que vem nos ajudar a elucidar esta questão é a seguinte: “Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só podem viver se encontrarem trabalho e que só o encontram na medida em que este aumenta o capital” (p.16).

Essa afirmação torna clara a diferença existente entre trabalho, força de trabalho e trabalhador dentro da lógica capitalista. A força de trabalho é uma mercadoria como qualquer outra, embora tenha uma característica que a distingue de todas as outras. É a única mercadoria capaz de produzir um valor para além do que ela vale.

É importante que se perceba que, nesta lógica, a mercadoria força de trabalho precisa ser vendida pelo seu proprietário, o assalariado, pelo “simples” fato de ele ter que viver. Quanto ao capitalista, este precisa comprá-la, pelo “simples” fato de ela ser a única mercadoria com a característica peculiar de ser fonte de valor, ou seja, conforme Marx (1983), a única cujo verdadeiro consumo é em si objetivação de trabalho e, por conseguinte, criação de valor.

A relação entre o capitalista e o trabalhador é estabelecida pela venda e compra da força de trabalho, mediada pelo valor dessa mercadoria. Para que essa relação se concretize, para que o capitalista encontre à sua disposição no mercado a força de trabalho como mercadoria, algumas condições precisam ser preenchidas.

A primeira condição é que o trabalhador seja livre proprietário de sua força de trabalho e de sua pessoa. Assim:

Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e entram em relação um com o outro como possuidores de mercadorias iguais por origem, só se diferenciando por um ser comprador e o outro, vendedor, sendo portanto ambas pessoas juridicamente iguais. O prosseguimento dessa relação exige que o proprietário da força de trabalho só a venda por determinado tempo... (MARX, 1983, p.139).

A segunda condição é que o trabalhador necessite vender sua força de trabalho, portanto, que ele seja livre no duplo sentido, livre para vender sua força de trabalho e livre de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho.

É importante perceber que – conforme enfatiza o autor – a Natureza não produz, de um lado, possuidores de dinheiro e de mercadorias, e, de outro, meros possuidores de força de trabalho. Esta relação é fruto de um desenvolvimento histórico, produto de revoluções econômicas.

Quanto ao valor da mercadoria força de trabalho, envolvida nessa relação, assim como o valor de toda mercadoria, é determinado pelo tempo de trabalho necessário à produção, portanto, também sua reprodução (MARX, 1983).

Sendo o preço de uma mercadoria o seu valor avaliado em dinheiro, o salário, então, não é mais que o nome particular dado ao preço da força de trabalho. Além disso, com o entendimento de que o capitalista paga o salário ao trabalhador com dinheiro acumulado, podemos dizer que o salário é a parte das mercadorias já existentes, com a qual o capitalista compra, para si, uma determinada quantidade de força de trabalho produtiva.

Marx (1983), referindo-se à compra e venda da força de trabalho, especificamente, destaca com ironia que a esfera da circulação, dentro de cujos limites se movimentam compra e venda desta mercadoria, “era de fato um verdadeiro éden dos direitos naturais do homem” (p. 145). Enfatiza que o que ali reina é unicamente liberdade, igualdade e propriedade. Liberdade, porque compradores e vendedores da

¹³ Neste sentido, ver: Antunes (1995).

mercadoria força de trabalho contratam como pessoas livres, juridicamente iguais; Igualdade, porque se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente; Propriedade, porque cada um dispõe apenas sobre o que é seu. Contudo:

Ao sair dessa esfera da circulação simples ou da troca de mercadorias, da qual o livre cambista *vulgaris* extrai concepções, conceitos e critérios para seu juízo sobre a sociedade do capital e do trabalho assalariado, já se transforma, assim parece, em algo a fisionomia de nossa *dramatis personae*. O antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue-o o possuidor de força de trabalho como seu trabalhador; um, cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios; o outro, tímido, contrafeito, como alguém que levou a sua própria pele para o mercado e agora não tem mais nada a esperar, exceto o curtume (p.145).

Portanto o emprego é o contrato de força de trabalho vivo, cujos contratantes são compradores e vendedores de algo. Nesta relação, os agentes sociais envolvidos são: de um lado, o produtor, proprietário e vendedor da mercadoria força de trabalho; e, de outro, o seu comprador, proprietário dos meios de produção de capital.

Conforme Singer (1998), o emprego resulta de um contrato pelo qual o empregador compra a força de trabalho ou a capacidade de produzir do empregado.

Do emprego como meio de degradação ao desemprego como a suprema degradação

Com a palavra o Manifesto Comunista: “Depois de sofrer a exploração do fabricante e de receber seu salário em dinheiro, o operário torna-se presa de outros membros da burguesia, do proprietário, do varejista, do usuário etc.” (MARX e ENGELS, 1980, p.18).

A força de trabalho é mercadoria. Então, como esperar que receba um tratamento diferente? Não se trata do capitalista ser “bonzinho” ou “ruim”, mas sim da sua sobrevivência

como tal. Além disso, a cada dia, novos sujeitos são lançados nas fileiras da classe operária. Castel (1998) adentra nesta questão e chama a atenção para as três formas históricas de inserção da força de trabalho nas relações capitalistas: a condição proletária, a condição operária e a condição salarial. Esta sociedade – que tornou quase todos assalariados, pois até mesmo as categorias consideradas burguesas tornaram-se assalariadas – o autor definiu como “sociedade salarial”.

Conforme o autor, o advento da sociedade salarial não será o triunfo da condição operária. A “salarização” da sociedade cerca o operariado e subordina-o novamente. Em suas palavras: “Alguém era um assalariado quando não era nada e nada tinha para trocar, exceto a força de seus braços. Alguém caía na condição de assalariado quando sua situação se degradava: o artesão arruinado, o agricultor cuja terra não o alimentava mais, o aprendiz que não conseguia chegar a mestre” (p.21).

Percebemos, então, que houve uma época em que a condição de assalariado era uma degradação, nada tinha de dignificante. E hoje? Como é vista a condição de trabalhador assalariado? Parece ser um privilégio estar empregado, um sonho, pois um dia como desempregado é um dia sem salário, uma degradação, como sugere Castel (1998). Os sentidos inverteram-se em função da realidade: o emprego assalariado que era degradação passa a ocupar o lugar de principal fonte de renda e de proteções.

Diante desta realidade, é necessário apontar que, de acordo com Marx (1963), quanto mais aumenta o emprego da máquina (da forma como ela é empregada nesta sociedade) e a divisão do trabalho, mais cresce a concorrência entre os operários, e mais decresce o seu salário, o que faz aumentar o tamanho da classe trabalhadora, recrutada também nas camadas superiores da sociedade. “Eis porque a floresta de braços que se erguem, pedindo trabalho, se torna cada vez mais densa, enquanto os braços se tornam cada vez mais finos” (p.53).

Será que o adensamento da floresta a que Marx (1963) se referiu persiste? E os braços, continuam afinando? A realidade evidencia que

sim, iniciamos um século onde os homens vivem a negação daquilo que lhes parece natural: viver do seu salário.

O desemprego

São muitos os estudos atuais que, de forma direta ou indireta, abordam o desemprego como tema central de suas análises. Alguns deles apresentam dados estatísticos assustadores, tanto quando se referem ao Brasil, como quando se referem ao mundo (ANTUNES, 1995; AUED, 1999; CASTEL, 1998; FRIGOTTO, 1999; POCHMANN, 2000; RIFKIN, 1995; SANCHIS, 1997; entre outros). Essas reflexões têm em comum a ênfase nas transformações do mundo do trabalho.

Mas, o que vem a ser o desemprego? De que forma ele aparece nessa sociedade?

Em termos históricos, podemos dizer que o desemprego nasce com o emprego assalariado, ambos constituem lados opostos da mesma moeda. Porém, segundo Aued, (2002, p.1), o termo desemprego vem ao mundo no século XIX, bem depois de o fato ter-se instaurado. Nas suas palavras: “O termo desemprego advém da caracterização da ausência de emprego assalariado, a expressão mais acabada da forma capitalista insurgente.”

O desemprego não nasce com a crise do emprego, embora as menções sobre os dois quase sempre apareçam juntas. Mesmo na época do pós-guerra, alguns países já praticavam políticas ativas de emprego, o que prova que, na realidade, o pleno emprego nunca existiu, nem sequer sobre o papel, afirma Sanchis (1997).

Supomos que a maioria de nós tenha uma idéia imediata do que é o desemprego e de quem são os desempregados, associando esses termos diretamente à ausência de emprego. Contudo, definir desemprego está longe de ser inequívoco (MATTOSO, 2001; POCHMANN, 1998, 1999, 2000, 2001; SANCHIS, 1997; SINGER, 1998), principalmente na realidade atual, o que leva à existência de diferentes definições, diferentes instrumentos de medida e, conseqüentemente, diferentes análises.

Na realidade, as dificuldades surgem pela dinâmica do mercado de trabalho mal estruturado, pelo fato de o emprego não estar rigidamente estruturado, pela existência de um mercado visto como informal, enfim, são muitos os fatores que levam as definições de emprego e desemprego a se tornarem ambíguas.

Segundo Hoffmann (1980), para chegar a uma contagem do número de desempregados, é preciso passar do conceito para uma “definição operacional”. Assim, para fins estatísticos, são estabelecidas linhas divisórias entre as mais diversas situações, o que, na opinião da autora, também apresenta dificuldades.

Nesse sentido, julgamos pertinente apresentar alguns conceitos e indicadores de emprego, desemprego e renda: A população em idade ativa (PIA) corresponde à parcela da população total (PT) de que uma sociedade dispõe para realizar sua produção nacional (os limites de idade variam de acordo com o desenvolvimento de cada país e, com as diferentes metodologias)¹⁴. A população economicamente ativa (PEA) corresponde à parcela da PIA que está ocupada ou desempregada¹⁵. A população ocupada engloba os assalariados, os autônomos e os empregadores.

No Brasil, o DIEESE (Departamento Inter-sindical de Estatísticas e Estudos Sócio Econômicos) recentemente ampliou alguns dos conceitos usualmente adotados na PED (Pesquisa de Emprego e Desemprego). Tal ampliação justificou-se pela precarização do mercado de trabalho brasileiro, observado no período recente e pela sugestão de agências de outros países sobre a necessidade de reformulação das pesquisas sobre o tema.

Considerando que a dinâmica desse mercado de trabalho não é suficientemente captada, se adotadas as noções usuais de emprego e

¹⁴ Há grupos de estudantes, portadores de necessidades especiais, donas de casa e os aposentados, que não se encontram no mercado de trabalho e são considerados inativos.

¹⁵ É fundamental destacar que ocupação e emprego não são a mesma coisa, embora a definição da PEA leve a esse entendimento. Conforme Singer (1998), “emprego assalariado é um tipo de ocupação” e “ocupação compreende toda atividade que proporciona sustento a quem exerce” (p.14).

desemprego, tal órgão utiliza atualmente a seguinte definição para desemprego¹⁶:

- Desempregados são indivíduos que se encontram numa situação involuntária de não trabalho, por falta de oportunidade de trabalho, ou que exercem trabalhos irregulares com desejo de mudança.
- O desemprego pode ser aberto e oculto. Na situação de desemprego aberto, são consideradas as pessoas que procuram trabalho de maneira efetiva nos 30 dias anteriores ao da pesquisa e não exerceram nenhum trabalho nos sete últimos dias (DIEESE). Portanto, as pessoas incluídas nessa situação não realizam atividade produtiva e exercem pressão sobre o mercado de trabalho. Na situação de desemprego oculto estão as pessoas que, na busca de estratégias de sobrevivência, intercalam atividades irregulares e descontínuas (desemprego oculto por trabalho precário)¹⁷ e aquelas que enfrentam busca prolongada, o que os leva a perder as esperanças (desemprego oculto por desalento)¹⁸.

Além dessa pesquisa realizada pelo DIEESE (a PED), também existe no Brasil a PME (Pesquisa Mensal de Emprego), realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que igualmente está trabalhando com uma nova metodologia, porém, levanta apenas a taxa de desemprego aberto¹⁹. O SINE (Sistema Nacional de Empregos) realiza pesquisas nessa área e também tem metodologia diferente.

Contudo, “independentemente da metodologia adotada, as atuais taxas de desemprego não têm paralelo na história do país” (MATTOSO, 2001, p.14) e, apesar das diferentes modalidades, não temos uma avaliação que apreenda os trabalhadores do setor informal²⁰.

Outro ponto de destaque está relacionado à não-neutralidade das mensurações, a escolha por uma metodologia é, acima de tudo, um ato político; portanto, estabelecer as dimensões do desemprego na atualidade não é problema meramente quantitativo, mas, sobretudo, um problema social.

Quanto ao reconhecimento social do desemprego, Aued (2002) enfatiza que no Brasil identificamos dois momentos significativos: o

primeiro, caracterizado pela ausência do reconhecimento do problema, e o segundo, pelo reconhecimento social instituído em forma de lei, em 1988.²¹ Um longo processo delimita esses dois momentos.

Podemos dizer que, no desenrolar do referido processo, o mundo do trabalho está em metamorfose e, atualmente, o desemprego atinge seu auge, principalmente em relação aos mais jovens.

Com essas reflexões, pode-se perceber porque o desemprego começa a adquirir uma visibilidade que ultrapassa a percepção de pertencimento ao âmbito da vida privada e adquire uma dimensão pública.

¹⁶ Mattoso (2001) considera esta a metodologia mais apropriada para medir o desemprego brasileiro e destaca que ela tem sido alvo de ataques de setores que preferem criticar, ao invés de buscar soluções para o problema: “É como se para combater a febre fosse preferível quebrar o termômetro”, enfatiza.

¹⁷ Desemprego oculto pelo trabalho precário: pessoas que realizam trabalhos precários ou pessoas que realizam trabalho não remunerado em ajuda a negócios de parentes e que procuraram mudar de trabalho nos 30 dias anteriores ao da entrevista ou que, não tendo procurado neste período, o fizeram sem êxito até 12 meses atrás (DIEESE).

¹⁸ Desemprego oculto pelo desalento: pessoas que não possuem trabalho e nem procuraram nos últimos 30 dias anteriores ao da entrevista, por desestímulo do mercado de trabalho ou por circunstâncias fortuitas, mas apresentaram procura efetiva de trabalho nos últimos 12 meses.

¹⁹ A PME e a PED utilizam diferentes indicadores e metodologias próprias, por isso é impossível compará-las. Por exemplo, a idade mínima considerada na PED é 10 anos, na PME, 15 anos. A PME considera apenas o desemprego aberto, a PED considera o desemprego oculto por trabalho precário e por desalento.

²⁰ Singer (2000) não desconsiderando nem a controvérsia em torno da conceituação do “trabalho informal”, nem seus desdobramentos políticos, enfatiza que este – “como quer que o chamemos: subemprego, desemprego disfarçado, estratégia de sobrevivência” (p.11) – não tem nada de novo e corresponde ao segmento estagnado da população relativamente excedente descrita por Marx (1989).

²¹ De acordo com a nova Carta Magna do Brasil instituída em 1988, Artigo 7, Inciso 2, fica prevista a instituição do seguro desemprego, em caso involuntário. Este seguro foi regulamentado em 11.01.1990, com a Lei 7998/90 e também com a instituição do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador). A Lei 7998, de 11.01.1990 é alterada pela Lei 8900, de 30.06.1994 que detalha as condições em que o trabalhador pode usufruir do seguro desemprego (AUED, 2002, p.6).

Por que existe desemprego? E o que ele provoca?

Existem diferentes tentativas de interpretação do desemprego²², contudo somos levados a crer que ele não deriva de um mau funcionamento do sistema; mas exatamente do contrário, ou seja, ele está ligado à lógica capitalista, e a não-existência dele impede o funcionamento eficaz desse modo de produção.

Portanto, o capital pode diminuir o trabalho vivo, mas não pode eliminá-lo. Como lembra Antunes (1995) o capital pode intensificar a utilização do trabalho vivo, pode precarizá-lo e mesmo desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo.

Para compreendermos melhor essa lógica ligada ao desemprego e suas possíveis causas, faz-se necessário entendermos que só é possível produzir mais-valia explorando a força de trabalho, ou seja, compradores de força de trabalho não são produtores de mais-valia; só a produz quem é vendedor de força de trabalho.

Por isso, algumas medidas são fundamentais para que tudo ocorra dentro da “normalidade”. Uma dessas medidas seria a garantia da existência de um excedente de trabalhadores, ou seja, segundo Marx (1989), de um exército industrial de reserva²³. Este garantiria a disciplina de trabalho nas empresas e preservaria o poder do empresário, salvaguardando sua fonte de ganhos e seu poder de contratar e despedir.

O espantoso é que, na conjuntura atual, se percebe que nem os capitalistas precisam de um exército de desempregados tão gigantesco para recompor suas taxas de lucros e nem toda superpopulação está apta a competir pelo emprego com o exército empregado.

Flexibilização, inovações gerenciais, precarização do trabalho, implementação de tecnologia informacional: enfim, existe um quadro dentro do capitalismo atual que aumenta a produtividade do trabalho social e que resulta em novas formas de contrato de trabalho.

O referido quadro cria ainda uma nova situação em que o trabalhador passa a ser visto como responsável pela sua formação técnica e

profissional, gerando o discurso da “competência” e da “empregabilidade”²⁴.

Nesse caso, o desemprego teria como causa a baixa “empregabilidade” do trabalhador; porém, observa-se que o termo empregabilidade foi criado para encobrir e não para explicar o contexto atual e não passa de um conceito ideológico que pressupõe a existência de pleno emprego.

A situação em que o trabalhador é colocado leva-o a sentir-se culpado por estar desempregado, a ter que tornar sua vida uma constante procura por cursos de qualificação e requalificação a fim de (re) inserir-se ou manter-se no emprego, além de provocar o medo do dia seguinte, gerado pela ameaça do desemprego iminente. Em relação ao fato de o desempregado sentir-se pressionado e com medo, será que ele se diferencia do empregado?

E os sindicatos? Precisamos perceber que a condição de desemprego faz com que as pesso-

²² Sanchis (1997) afirma que existem diferentes tentativas de interpretar o desemprego e que podemos distinguir entre os enfoques teóricos e empíricos, ou enfoques indutivos e dedutivos. Do primeiro ponto de vista, mais do que explicações específicas do desemprego, percebemos distintas visões acerca do funcionamento do sistema econômico. Sob o segundo enfoque, poderíamos agrupar as tentativas de explicar por que, em certo momento e lugar, existe um desequilíbrio entre demanda e oferta no mercado de trabalho.

O autor acredita que as aproximações empíricas estão sempre vinculadas a uma ou outra interpretação teórica. No primeiro enfoque, o autor inclui a interpretação neoclássica (baseada na Lei de Say), a Keynesiana e a Marxista. No segundo, o enfoque da escola institucionalista norte-americana, que tenta construir uma teoria alternativa relacionada com a hipótese do mercado dual e com o estudo da segmentação do mercado (aqui se destaca Michael Piore, que interpreta o desemprego como um fenômeno relacionado ao aprofundamento da divisão do trabalho inerente à toda sociedade industrial).

²³ Singer (2000) enfatiza que atualmente alguns autores preferem não denominar os desempregados de exército industrial de reserva, alegando que não têm essa função; contudo, salienta que prefere continuar denominando-os dessa forma, para que fique claro o importante papel estabilizador que desempenham e também porque esse contingente não se compõe apenas de vítimas do desemprego aberto, ou seja, dos que estão ativamente procurando emprego, que representa uma proporção limitada da população economicamente ativa.

²⁴ Fala-se em empregabilidade para se referir à capacidade dos trabalhadores de se manterem empregados ou encontrarem novos empregos, quando demitidos, a partir de suas possibilidades de resposta às exigências de maiores requisitos de qualificação demandados pelas mudanças tecnológicas do processo produtivo (OLIVEIRA, 2001, p.68).

as fiquem à margem do sindicato, que acaba sendo enfraquecido em seu potencial de lutas. Mais uma vez o desemprego aparece como problema, não só para quem está nessa situação, como também para quem está empregado.²⁵

As reflexões desencadeadas neste texto nos permitem pensar que a sociedade capitalista é a primeira sociedade que se desenvolve pela sua destruição, incluindo a das forças produtivas. A destruição de postos de trabalho neste momento é necessária a esse modo de produção, mesmo que suas conseqüências sejam desastrosas para quem sobrevive ou deveria sobreviver do seu salário. Além disso, estas seriam apenas algumas das decorrências das metamorfoses necessárias ao mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo.

Ao analisar tais metamorfoses, Antunes (1995) constata a existência de uma processualidade contraditória, identificada da seguinte maneira: de um lado verificou-se a desproletarização do trabalho industrial fabril, ou seja, a diminuição da classe operária industrial tradicional. E, paralelamente, verificou-se a expansão do trabalho assalariado, ou seja, ampliação do assalariamento no setor de serviços, heterogeneização do trabalho (incorporação de contingente feminino no mundo operário e exclusão de mais jovens e mais velhos), e subproletarização intensificada (expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado e terceirizado).

O autor enfatiza que o mais brutal resultado dessas transformações é a expansão do desemprego estrutural que atinge o mundo em escala global.

Além das conseqüências do desemprego já apontadas, é importante relatar que muitas pesquisas têm se dedicado a apontar os efeitos do desemprego como um problema social disseminado, apontando, inclusive, as conseqüências psicológicas:

Perda da auto-estima e do respeito próprio, isolamento social, conflitos familiares e conjugais, sentimento de marginalização, violência doméstica, depressão e doença física, sentimento de fracasso e culpa em pessoas que se vêem incapazes de sustentar a si mesmas e suas famílias.

Seja por razões psicológicas ou pela força de uma ideologia ou de alguma ética do trabalho, as pesquisas internacionais indicam aspectos nocivos na experiência do desemprego (PEREIRA, 1998, p.142).

Rifkin (1995) descreve o desemprego como responsável por “uma morte lenta”, enfatizando a perda da auto-estima, seguida de morte psicológica e, muitas vezes, de morte efetiva. Afirma também que o crescente desemprego e a perda de esperança num futuro melhor estão entre as razões do aumento da criminalidade e da violência aleatória.

Sanchis (1997) assevera que diversas pesquisas sobre grupos de jovens desempregados evidenciam que o trabalho continua sendo um elemento muito importante na vida desses sujeitos. Portanto, o desemprego, hoje, afeta a auto-imagem, a auto-estima e o sentido da própria identidade pessoal e social.

Considerações finais

Ao buscarmos apreender as condições históricas do emprego, destacamos que numa sociedade em que o trabalhador precisa vender sua força de trabalho (quando consegue) e submeter-se às regras do capital para ter acesso aos meios de produção e conseguir produzir sua existência material, o trabalho deixa de ser meio de realização humana e transforma-se em meio de aniquilamento do ser humano como sujeito.

Isto ocorre porque, nessa sociedade, o trabalho abstrato²⁶ ocupa o primeiro plano por criar valores econômicos de troca, enquanto que o trabalho concreto é secundarizado por criar valores de uso e possibilitar a emancipação humana.

O capitalismo em sua forma atual – alicerçado em novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática – consegue aumentar a produtividade do trabalho social e, simultane-

²⁵ Neste sentido, ver Antunes (1995).

²⁶ Castro (1988), baseado em Marx, faz uma síntese sobre o significado de trabalho abstrato: “trabalho separado de seu sujeito e transformado em substância da relação valor de troca. Significa produto que domina ao produtor, valor coisificado, subordinação do trabalho ao capital” (p.10).

amente, diminuir postos de trabalho, o que faz crescer o desemprego, a miséria, a exclusão social e a violência.

Nesse contexto, o desemprego estrutural crescente e a precarização do trabalho colocam a sociedade em alerta. Além disso, cria-se uma situação em que os trabalhadores lutam para não perder seus empregos – mesmo que isso signifique a perda de direitos conquistados – e ainda sentem-se impelidos a assumir a responsabilidade pela sua formação técnica e profissional.

Esse procedimento adentra a subjetividade e transforma a vida do trabalhador numa constante procura por qualificação e requalificação, objetivando inserir-se ou manter-se no emprego.

Lafargue (2000) descreve o desprezo dos antigos pelo trabalho e o elogio ao ócio, enfatizando que seus poetas e filósofos louvavam o aparecimento das máquinas que, no seu entender, diminuiriam a fadiga, o sofrimento e as penas do trabalho. Enfatiza que Aristóteles imaginou o dia em que todos os utensílios realizassem por si mesmo todas as tarefas, e os homens estariam livres do trabalho.

No entendimento do autor, o sonho de Aristóteles tornou-se realidade. Além disso, chegará o dia em que o proletariado compreenderá que a máquina é o redentor da humanidade, o deus que resgatará o homem do trabalho assalariado e lhe concederá os lazes e a liberdade.

O automatismo das máquinas se confirmou, porém o proletariado não se dedicou a cultivar as virtudes da preguiça, como imaginava o autor, e continuou a lutar pelo direito ao trabalho.

Além disso, como afirma Chauí (2000), “surgiu a sociedade administrada, que passou a ter controle tecnológico de todas as classes sociais” (p.47). Pela organização científica do tra-

balho, controla-se o corpo e a mente dos trabalhadores, como também as conquistas destes sobre o “tempo livre”. Tempo, aliás, que não é dedicado às virtudes da preguiça como esperava o autor de “O Direito à Preguiça”, mas pelas indústrias cultural, da moda, etc., estruturadas pelo mercado capitalista.

A sociedade capitalista, como nos diz a autora, tira com uma mão o que concede com a outra e acaba mais uma vez ganhando, pois consegue tornar invisível a dominação de classe e a exploração.

Chauí (2000) descreve o momento atual de forma brilhante neste pequeno trecho:

O Muro de Berlin pôde cair porque um outro, invisível e inatingível, já havia sido erguido pela economia capitalista: o muro que, no interior de cada sociedade e entre os países, separa os privilegiados, que fruem a realidade virtual de suas ações (...), e os desempregados, massa de humilhados e ofendidos, dos envergonhados e culpados por não possuírem aquilo que o capitalismo não lhes deixa possuir – um trabalho – e os faz crer que têm o dever moral e social de possuir – um emprego (p.51).

O desemprego, na atualidade, representa mais do que uma crise, ele é estrutural. Neste contexto, à mercadoria força de trabalho assimilou-se um adjetivo, ou seja, ela agora é mercadoria descartável.

O capitalismo conseguiu eliminar ou reduzir à insignificância todas as outras formas alternativas de se ganhar a vida pelo trabalho não subordinado ao capital, ou seja, esse tipo de trabalho que violenta a espécie humana conseguiu impor-se como modo dominante em nossa sociedade e, mesmo sendo penoso e alienado, é referência para todos. Assim, hoje, o desemprego é o maior pesadelo para a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995

A SITUAÇÃO do trabalho no Brasil. São Paulo: DIEESE 2001

AUED, Bernardete Wrublevski (Org). **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Considerações a respeito da categoria desemprego.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Sociologia e Ciência Política, 2002. (Texto apresentado para discussão durante o curso da disciplina: Desemprego e trajetórias profissionais).

_____. O processo de desemprego. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2002.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. Tradução Carlos F. Moisés e Ana Maria Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Tradução Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Nády Araújo; DEDDECA, Cláudio Salvadore (Orgs). **A ocupação na América Latina.** São Paulo: ALAST, 1998.

CASTRO, Ramón Peña. **A questão do trabalho.** São Carlos, 1988. Mimeografado.

_____. **Desvalorização social do trabalho e ilusória centralidade da educação.** [S.l.: s.n.], 1998. (Texto apresentado na ANPED) Mimeografado.

CHAUÍ, Marilena. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça.** São Paulo: Hucitec, 2000. p 07-56

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Adélia Doraci de Oliveira. **A batalha pela sobrevivência no mundo de trabalho:** trajetórias ocupacionais de egressos do ensino fundamental. 2004. 187 f.. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

FERRETI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Sales (Orgs). **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do Senac,** Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.31-45, maio/ago. 1999.

_____. Prefácio. In: AUED, Bernardete Wrublevski (Org). **Educação para o (des)emprego.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-14.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p.76-99.

HOFFMANN, Helga. **Desemprego e subemprego no Brasil.** São Paulo: Ática, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico.** Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Informação para a imprensa.** Rio de Janeiro, n. 79, 2001.

KUENZER, Acácia Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis ; OLIVEIRA, Maria Rita Sales (Orgs). **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, 1999. p.121-139.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça.** São Paulo: Hucitec, 2000.

MANACORDA, M.A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** São Paulo: Ched Editorial, 1980.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital.** Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963.

_____. **O Capital.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1, t.1.

_____. **O Capital.** 12.ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand. 1989. v.2.

MATTOSO, Jorge. **O Brasil desempregado:** como foram destruídos mais de três milhões de empregos nos anos 90. 2 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

OLIVEIRA, Dalila A. A relação trabalho e educação e sua redução à política de emprego e qualificação na atualidade: alguns apontamentos iniciais. **Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p.59-72, mar./ago. 2001.

PEREIRA, Vera Maria Cândido. Trabalho e trabalhadores numa sociedade sem empregos. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, a.3, n. 4, p. 122-50, dez./1998.

POCHMANN, Márcio. **A inserção ocupacional dos jovens**. São Paulo: ABET, 1998.

_____. **O trabalho sob fogo cruzado**: exclusão, desemprego e precarização no final do século. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual do jovem e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher, 2000.

_____. **O emprego na globalização**. São Paulo: Boitempo, 2001.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995.

SANCHIS, Enric. **Da escola ao desemprego**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto. Educação profissional e profissionalização de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v 18, n. 33, p. 77-91, jan./jun. 2000.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 1998.

SINGER, Paul. Trabalho informal: origens e evolução. In: JAKOBSEN, Kjeld. **Mapa do trabalho informal**: perfil socioeconômico dos trabalhadores informais na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. p.11-13.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 39-70, jul./dez. 1996.

Recebido em 30.05.06

Aprovado em 12.06.06

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM GRUPO NUMA ESCOLA PÚBLICA

Antonio Caubi Ribeiro Tupinambá*
Andréa Barreto Girão de Oliveira**

RESUMO

Trata-se de um estudo de caso referente a um atendimento em orientação profissional (OP) realizado com estudantes de uma escola pública de Fortaleza. Analisa o material discursivo e gráfico produzido nas sessões, com o objetivo de demonstrar como pode ser realizado um atendimento em orientação vocacional na modalidade grupal, com alunos de escola pública. O método, os recursos e técnicas utilizados e as principais temáticas discutidas e trabalhadas com os jovens no processo foram também considerados. Traz ainda considerações sobre a escolha profissional na adolescência e os principais métodos que fundamentam o trabalho em OP. São expostas as principais intervenções empregadas pelas orientadoras no atendimento realizado, assim como possíveis caminhos para futuros orientadores que trabalham com grupos de jovens nessa área.

Palavras-chave: Orientação Profissional – Métodos e Técnicas – Atendimento grupal – Escolha Profissional

ABSTRACT

GROUP PROFESSIONAL ORIENTATION IN A PUBLIC SCHOOL

This paper presents a case study concerning professional orientation with pupils of a public school in Fortaleza (Ceará, Brazil). We analyze the discursive and graphic material elaborated by the pupils during the counseling process in order to demonstrate the possibilities of such a work in this situation. Methods, resources and techniques applied as well as the themes treated in the proceeding were also considered for the study. We also debate teenagers' professional choices and the main methods of professional orientation. Finally, we expose the main interventions made by the counselors and the possible alternatives for future works in this field.

Keywords: Professional orientation – Methods and Techniques – Group counseling – Professional choice

* Doutor em Psicologia Organizacional (Universidade de Giessen - Alemanha). Professor do Depto. de Psicologia da UFC. Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia – UFC, Av. da Universidade 2762, Benfica – 60020-180 Fortaleza-CE. E-mails: tupinamb@ufc.br / tupinamb@uol.com.br

** Psicóloga. Endereço: Colégio Santo Tomás de Aquino, Rua Mário Mamede 750, Bairro de Fátima – Fortaleza CE. E-mail: juliannagirao@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho partiu do nosso interesse em sistematizar e aprofundar os estudos sobre orientação profissional (OP), com base no material produzido na disciplina de Orientação Vocacional, no segundo semestre letivo de 2002, quando tivemos a oportunidade de orientar pessoas com dificuldades na escolha da profissão ou na mudança de carreira.

Constitui-se, portanto, de um estudo de caso referente ao processo de OP realizado com jovens do ensino médio de uma escola pública de ensino fundamental e médio localizada em Fortaleza. Os encontros ocorreram no período de novembro de 2002 a janeiro de 2003, na Clínica de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Vale ressaltar que o material utilizado para este estudo resume-se aos relatórios de atendimento, não tendo sido, portanto, abordados diretamente os sujeitos do processo de orientação, o que caracteriza por excelência um estudo de natureza teórico-bibliográfica.

Nomeado estudo de caso, será organizado em cinco itens, nos quais diversas reflexões, análises teóricas e metodológicas, formulações de generalizações e estudo de perspectivas são apresentados na seguinte ordem:

No primeiro item apresenta-se uma evolução do conceito de orientação vocacional, na busca de identificar o seu espaço nos dias atuais, principalmente no que tange à conceituação de uma prática de natureza psicológica.

Com o segundo item definem-se e descrevem-se os principais métodos de atuação utilizados no trabalho de OP, enquanto que, no terceiro, focalizam-se os recursos, técnicas e os testes mais utilizados nas modalidades de atendimento individual e grupal.

O quarto item contém a análise propriamente dita do atendimento em OP com o grupo de estudantes, considerando, para essa análise, técnicas, temáticas discutidas e intervenções empregadas.

O último item fornece reflexões conclusivas a respeito do processo de OP na modalidade grupal, sugerindo trabalhos posteriores e pesquisas sobre o tema, apontando possíveis

caminhos para futuros orientadores que desenvolvem essa atividade com grupos.

1. ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE - evolução da terminologia

É interessante notar a confusão terminológica na literatura específica entre as diferentes denominações para esse tema. Os termos orientação vocacional, orientação profissional e, mais atualmente, orientação vocacional ocupacional (OVO)¹, comportam definições ora diferentes, ora coincidentes, trazendo ainda consigo, perspectivas de aplicação diferenciadas.

Levenfus (1997, p. xiii) assinala assim a passagem do termo *Orientação Vocacional* para o *Vocacional Ocupacional*:

De uma vocação entendida como um chamado interior de um destino programado tem-se chegado a um conceito de vocação como síntese de *vocatio* ou chamados internos e externos, individuais e sócio-culturais, onde cada leitor combina dados para sua decisão de quem ser, como ser, o que fazer e como fazer. E isso é uma combinação entre o desejo e as possibilidades, entre o individual e o social.

Assim, desde 1970, a orientação passa a ser denominada de orientação vocacional ocupacional, integrando a estrutura do devir ocupacional com a possibilidade ocupacional. Deste modo, a OVO tem um alcance muito mais amplo que a orientação profissional. Levenfus (1997, p.58) diferencia desta forma a natureza dos trabalhos em cada uma: “reservo o termo *Orientação Profissional* para os trabalhos que informam e orientam a respeito das profissões, do mercado de trabalho, aplicando técnicas de aprendizagem, sem aprofundar-se nas questões psíquicas do orientando”.

Por outro lado, a autora define a orientação vocacional ocupacional da seguinte forma:

¹ A nomenclatura utilizada neste trabalho refere como sinônimos os termos orientação vocacional e orientação profissional, em virtude de serem os termos mais comumente empregados. Entretanto, os atendimentos realizados aproximam-se mais do conceito de OVO, onde se combinam vocações e conhecimentos sobre as profissões.

Considero a Orientação Vocacional Ocupacional um processo mais abrangente, que diz respeito não somente à informação das profissões, mas a toda uma busca de conhecimento a respeito de si mesmo, de características pessoais, familiares e sociais do orientando, promovendo o encontro das afinidades do mesmo com aquilo que pode vir a realizar em forma de trabalho. Classifico-a, portanto, como uma abordagem psicológica, ou psicopedagógica, que visa buscar uma identidade profissional. (LEVENFUS, 1997, p.58).

No momento atual a orientação vocacional ocupacional preocupa-se muito mais em saber *quem* é o sujeito da escolha, como ele realiza este processo, que influências recebe, como estas são percebidas por ele e o que está dificultando a sua tomada de decisão, do que simplesmente se utilizar para isso de resultados baseados em testes.

Nesta perspectiva vê-se que o papel do orientador é também de suma importância, pois atua como facilitador do processo de busca de uma identidade profissional pelo orientando. O objetivo da orientação profissional (OP), portanto, seria:

... facilitar o momento de escolha ao jovem, auxiliando-o a compreender sua situação específica de vida, na qual estão incluídos aspectos pessoais, familiares e sociais. É a partir dessa compreensão que ele terá mais condições de definir a melhor escolha - a escolha possível - no seu projeto de vida (LUCCHIARI, 1993, p.12).

Os aspectos principais a serem trabalhados num processo de OP incluem, de acordo com Lucchiari (1993, p.13) “o conhecimento de si mesmo, o conhecimento das profissões e a escolha propriamente dita”.

A autora afirma que o *conhecimento de si mesmo* é trabalhado num processo de OP, a partir da reflexão acerca de questões como os principais interesses dos envolvidos no processo, inclusive os interesses ocupacionais, aquilo que os orientandos reconhecem como sendo suas habilidades- identificar valores pessoais, verificar se as situações de escolha e o futuro mobilizam ansiedades, etc.

O *conhecimento das profissões* é essencial para a escolha consciente e responsável, pois

permite sua associação com os interesses e gostos do orientando. Assim, discute-se a realidade das profissões, trabalhando verdades e mitos referentes às ocupações e carreiras existentes, a realidade local das profissões, dos cursos técnicos e universitários, bem como do mercado de trabalho. Desta forma, os orientandos têm a possibilidade de conhecer o que são, o que fazem, como fazem, onde fazem, o mundo do trabalho dentro do sistema político-econômico vigente, as possibilidades de atuação - o mercado de trabalho e outros temas relacionados ao seu momento de escolha. (LUCCHIARI, 1993).

Para isso, a mesma autora aponta recursos como visita a locais de trabalho, a cursos e laboratórios de pesquisa da universidade, informações sobre currículos, entrevistas com profissionais, além de pesquisas na *internet*, como meios válidos de informação para o jovem que busca a OP. Tais estratégias permitem que, ao final do processo, o orientando avalie e reveja suas escolhas (ou suas não-escolhas), sabendo que estas implicam decisão pessoal, deixar de lado tudo que não é escolhido, fazer acontecer, isto é, viabilizar a escolha.

O processo de OP constitui-se, por fim, num espaço de escuta e compartilhamento de experiências (principalmente com grupos), problemas e dúvidas, numa espécie de suporte para o orientando neste momento decisivo de sua vida pessoal e profissional.

2. MÉTODOS DE ATUAÇÃO EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Em virtude do grande desenvolvimento da orientação vocacional/profissional, principalmente nos último cinquenta anos, teóricos e profissionais da área (BOHOSLAWSKY, 1998; LEVENFUS & SOARES, 2002; MÜLLER, 1988; TORRES, 1998), preocuparam-se em desenvolver métodos de intervenção que fundamentassem as diversas modalidades de atendimento, com base em seus referenciais teóricos.

Assim, existem dois grandes grupos de métodos empregados no trabalho de OP: o mé-

do psicométrico e o método clínico. Cada metodologia orienta diversas práticas, que se constituem em diferentes perspectivas de conceber os objetivos do trabalho, os instrumentos de avaliação e papel do orientando e do orientador.

Método psicométrico

Segundo Bohoslavsky (1998, p.68) a modalidade psicométrica ou estatística:

...está ligada à psicotécnica norte-americana e à psicologia diferencial, de princípios do século. Influenciada por posteriores progressos da psicometria, tem recebido contribuições de autores fatorialistas, aperfeiçoando suas técnicas quanto à validade e fidedignidade. Suas descrições quantitativas são cada vez mais rigorosas.

Percebe-se, desta forma, a grande ênfase que esse método concede à medida das qualificações do sujeito. As aptidões do cliente podem ser investigadas e medidas através do instrumento fundamental que é o teste psicométrico; o cliente sai do processo com uma escolha determinada e definitiva. A modalidade psicométrica concebe o atendimento em orientação vocacional como essencial para a escolha profissional do sujeito, tendo em vista que este necessita de alguém que o aconselhe e indique o melhor caminho a seguir, por não ter condições de decidir sozinho.

O orientando toma uma postura passiva diante de sua escolha, uma vez caber aos testes e ao psicólogo elucidá-lo sobre seus interesses e aptidões, para então lhe formular um conselho, que se constitui numa indicação precisa do caminho que cabe ao jovem seguir para obter sucesso profissional. O papel do psicólogo é “encaixar” as habilidades do sujeito na carreira que corresponda às habilidades e interesses medidos com auxílio do teste.

Método clínico

O método clínico, cuja influência da psicanálise é percebida pela ênfase nas determinações inconscientes da escolha, concebe de outra forma o processo de OP, a saber: o principal

objetivo dessa modalidade é possibilitar ao cliente um momento de escuta e elaboração de seus conflitos relativos à escolha profissional, adotando o orientando uma postura mais ativa, que vai desde a busca pelo autoconhecimento, a reflexão sobre as influências familiares e sociais na escolha, até a informação sobre as ocupações.

Nessa prática, o teste pode ser utilizado como auxiliar do processo, proporcionando dados complementares da personalidade do sujeito e de seus interesses. O resultado dos testes é avaliado de forma qualitativa, levando-se em consideração a apreciação do orientando, que deve relacionar os dados obtidos com sua história pessoal. O sujeito pode e deve chegar a uma decisão sobre sua escolha (construída), se conseguir resolver os conflitos e ansiedades relacionados com seu futuro profissional. Deve-se ressaltar que, sendo um processo, o orientando não tem a obrigação de sair com uma escolha determinada, pois o importante é que este reflita sobre o modo como faz escolhas e possa aprender a escolher de forma mais amadurecida. É enfatizada a grande mutabilidade nas escolhas, tendo em vista as grandes transformações no mundo do trabalho que requer novas ocupações e habilidades, exigindo das pessoas maior flexibilidade.

Para os psicólogos que trabalham com esse método, a entrevista é instrumento essencial, pois, como em todo atendimento psicológico, possibilita o estabelecimento da transferência com o cliente. O orientador instrumentaliza o cliente com os conhecimentos e materiais necessários para que este realize uma escolha mais condizente com seus desejos e realidade, ajudando a tornar consciente o que está dificultando uma escolha mais autêntica. Daí a ênfase na entrevista e na informação profissional. O psicólogo esclarece e informa ao orientando, auxiliando-o a estabelecer uma imagem não-conflitiva de sua identidade profissional, chegando a uma decisão pessoal e responsável. Assim, é necessário que o psicólogo tenha um profundo conhecimento teórico na abordagem que fundamenta o método; a ansiedade deve ser dessa forma amenizada, mas não necessa-

riamente resolvida. Pode haver continuidade nessa dimensão em um posterior processo psicoterápico com outro profissional.

Método Clínico-operativo

Trata-se aqui de contribuição de Müller (1988) para o desenvolvimento do método clínico no Brasil, cujas bases assentam-se na psicanálise e na psicologia social. Esse método foi adaptado para o trabalho com os chamados “grupos operativos”. Segundo a autora, esse método concebe a OP:

...não como um juízo ou um estudo psicológico do qual se apreende resultados, nem um conselho ou prescrição de tipo médico ou mágico; é um processo (...), uma trajetória, uma evolução mediante a qual os orientandos refletem sobre sua problemática e buscam caminhos para sua elaboração. Seu centro passa pelo orientando e não pelo orientador ou pelas técnicas. (p.14).

Para Muller (1988, p.14), a utilização do método clínico-operativo requer do psicólogo:

...uma atitude de escuta e diálogo, que possibilita ao orientando pensar em suas questões, seus temores e fantasias, suas expectativas ao rastrear seu mundo interior para que em confrontação com o conhecimento adquirido sobre oportunidades educativas e campos ocupacionais, prepare e exerça uma escolha vocacional ou reconheça seus limites para restabelecer os termos de sua problemática.

Assim como no método clínico, aqui o sujeito assume papel de suma importância, tendo o orientador que contextualizar e adaptar suas técnicas e recursos para melhor auxiliar o orientando em seu processo. Aqui também a ênfase é nas entrevistas, que são denominadas “entrevistas operativas”, que devem levar em conta o momento vivenciado pelo grupo. Neste método, combinam-se tanto técnicas projetivas e testes psicométricos, como também técnicas informativas acerca das profissões.

A nossa escolha para a prática da Orientação Vocacional com o grupo de estudantes de uma escola pública, objeto de estudo do atual trabalho, se deu por esse método, o que deve ser justificado ao longo de nossa exposição.

Nossos atendimentos levaram ainda em conta a proposta de orientação profissional em grupo na escola pública, conforme sugerida por Valore (2002).

3. A UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS EM ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

Tendo em vista a atual demanda pelos serviços de orientação vocacional, seja em escolas, clínicas, empresas, ou em outras instituições, os profissionais desta área preocuparam-se em desenvolver técnicas e recursos específicos para este tipo de atendimento, tanto na modalidade individual quanto grupal².

Discute-se muito o verdadeiro papel das técnicas e sua utilização nos atendimentos psicológicos em geral. Nesse sentido, é importante evidenciar que, sendo também um tipo de atendimento psicológico, a OV não deve ser encarada como um simples procedimento de aplicação de testes, técnicas e dinâmicas que ajudarão o orientando a escolher sua profissão. A utilização dessas técnicas deve seguir determinado referencial teórico que fundamente sua escolha e aplicação.

Levenfus e Soares (2002, p. 295) consideram como técnica em OV:

... qualquer recurso do qual o orientador lança mão para viabilizar sua intervenção profissional, permitindo-lhe levar os orientandos a entrar em contato com a questão da sua escolha profissional, reconhecendo suas demandas internas, as pressões externas e o modo como lidam com essa questão, inserida no seu contexto vivencial mais amplo.

Nesse sentido, a técnica atua, de acordo com as autoras, como secundária ao movimento e à demanda dos clientes, sendo agente mobilizador e facilitador do processo de escolha. Seguindo essa orientação, “o papel das técnicas consiste, dentre outros, em levantar dados, permitir elaborações, conduzir a uma tomada de consciência

² Várias destas técnicas foram desenvolvidas pelos estagiários e profissionais do LIOP - Laboratório de Informação e Orientação profissional da UFSC (LEVENFUS & SOARES, 2002), como também pela professora Dulce Helena Penna Soares (LUCCHIARI, 1993).

do orientando, tudo isso no intuito de facilitar o processo da escolha profissional do jovem”. (LEVENFUS & SOARES, 2002, p.295).

Dependendo da modalidade de atendimento escolhida pelo profissional, várias técnicas podem ser adequadas e aplicadas em diversas situações, em grupos de orientação ou reorientação ou ainda em atendimento individual. Os recursos mais utilizados, encontrados na literatura específica consistem em entrevistas (individuais e grupais), que podem ser de triagem, a entrevista clínica propriamente dita ou as que são realizadas no meio do processo em virtude de uma necessidade do orientando ou orientador. Além delas, destacam-se as dinâmicas de grupo (que estimulam a participação dos jovens e permitem uma aproximação menos ansiosa com as temáticas trazidas), a utilização de testes (inventário de interesses, testes de inteligência, etc.), visitas a instituições de ensino ou formação técnica e a empresas, entrevistas com profissionais, pesquisa bibliográfica ou na *internet*³.

A despeito de ser amplamente difundida no contexto da orientação profissional há uma grande discussão acerca da utilização de testes em OV. Levenfus e Soares (2002) esclarecem que essa utilização dos testes psicológicos só é pertinente na medida em que se considera seu papel auxiliar na orientação de interesses e habilidades sendo, contudo, necessária uma confrontação dos seus resultados com informações consistentes sobre a vivência do cliente.

Em se tratando da modalidade individual em OV, Torres (citada por LEVENFUS & SOARES, 2002), cujos estudos têm uma orientação psicanalítica, prioriza as entrevistas e o trabalho particularizado, segundo demanda do cliente, abstendo-se do uso de testes. Apesar desta exclusão, muitos orientadores com formação psicanalítica, utilizam, por exemplo, testes projetivos como recurso de investigação da personalidade do paciente. Segundo a autora, o método clínico baseia-se em quatro recursos, a saber: entrevistas abertas, elaboração de uma hipótese diagnóstica, elaboração de um prognóstico e informação ocupacional. Mas a estruturação das sessões e os objetivos a serem alcançados dependem da fundamentação teórica e da metodologia empregada pelo orientador.

Considerando-se o trabalho em grupo com adolescentes, muito utilizado em clínicas e escolas, vemos o quanto a riqueza do material trazido por eles e a troca com o grupo são realmente facilitadores do processo de escolha do jovem. Nessa fase, o grupo se torna uma fonte de referências identificatórias para o adolescente, o que justifica a primazia do trabalho grupal sobre o individual. As dinâmicas facilitam uma progressiva integração dos jovens no próprio grupo, criando as condições necessárias à expressão espontânea de conflitos pessoais e desenvolvimento de suporte grupal em uma espécie de apoio emocional emergente, como acontece nos grupos terapêuticos, guardadas as especificidades.

Essa modalidade requer do orientador determinadas habilidades específicas no que tange ao trabalho de orientação profissional e à facilitação de processos grupais. A compreensão e o respeito ao movimento do grupo em suas diferentes sessões permitem a adequação de técnicas e recursos complementares que contribuam para a evolução de um clima grupal facilitador do trabalho de orientação. Sabendo-se que o trabalho poderá mobilizar conteúdos de natureza difícil e problemática, do ponto de vista pessoal dos diferentes membros do grupo, a liderança e o uso de recursos compatíveis às problemáticas vivenciadas e aos objetivos da orientação contribuem sobremodo para seus resultados. Esses procedimentos colaboram para evitar a banalização dos recursos e meios disponíveis na orientação profissional, como por exemplo, os testes expressivos e as dinâmicas padronizadas.

Levenfus e Soares (2002) afirmam que isso é especialmente complicado nos estágios curriculares em orientação profissional, nos quais o estudante planeja as sessões previamente, correndo o risco de banalizar as técnicas, caso não se reconheça sua necessidade de adaptação, podendo ir desta forma de encontro aos anseios do grupo. Nesse sentido, as citadas autoras defendem que as técnicas empregadas no atendi-

³ O Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP) já oferece o serviço de OP através da *internet*, pelo site www.liop.ufsc.br

mento devem seguir o movimento e a demanda do grupo, servindo apenas como mobilizadores e facilitadores do diálogo e da escolha, não ocupando, portanto, um lugar central no processo. Dentro dessa perspectiva, o trabalho em grupo deve explorar toda a riqueza que é produzida espontaneamente, necessitando, por sua natureza, de estratégias apenas complementares a momentos específicos identificados em cada situação grupal, adequando-as às temáticas relevantes em momentos definidos, a fim de que o processo seja preservado no que tange à sua produtividade e espontaneidade, tornando-se, portanto, significativo tanto para o orientando como para o orientador.

Os recursos de maior utilização nesse tipo de atendimento serão mencionados a seguir. Entrevistas (individuais e grupais) são especialmente indicadas para a seleção dos participantes, como também podem ser feitas no decorrer do processo, no caso de algum membro querer discutir individualmente um tema pessoal mais significativo, ou no final do processo, como devolução por parte do orientador de sua percepção sobre a situação do cliente.

Recursos técnicos em orientação vocacional grupal

O trabalho de orientação vocacional realizado em grupo torna pertinente a utilização de técnicas, cuja seleção varia de acordo com o momento e propósitos grupais, a saber:

- *Técnicas de apresentação e integração grupal*: nomeadas técnicas são necessárias no início do processo. Apresentação dos diferentes membros do grupo e do orientador, discussão do contrato psicológico, levantamento de expectativas são algumas de suas metas.
- Dinâmicas que estimulam o *autoconhecimento* também são adequadas aos momentos iniciais do trabalho de OV.
- *Técnicas psicométricas*: podem ser utilizadas, dependendo do método e do referencial do orientador. Testes como a Bateria CEPA e DAT são recursos que avaliam as aptidões para determinadas carreiras.

- *Técnicas para levantamento de interesses profissionais*: para esse fim, inventários como o de Kuder e o LIP - Levantamento de Interesses Profissionais (Carlos Del NERO, 1984, citado por LEVENFUS & SOARES, 2002, p. 209) são recursos plausíveis, pois facilitam o levantamento de preferências pessoais acerca das diferentes profissões, carreiras e áreas de conhecimento.
 - *Técnicas projetivas*: investigam a dinâmica da personalidade e são bastante utilizadas em ambas as modalidades de orientação profissional grupal e individual. O HTP, o Teste Desiderativo (CABRERA, 1999), o Desenho da Figura Humana, o Teste Ômega (OLIVEIRA, 2002) e, mais voltado para a temática da escolha profissional, o Teste de Frases Incompletas, inicialmente desenvolvido por Bohoslavsky (1998) e modificado posteriormente por Lucchiari (1993).
 - *Técnicas expressivas*: jogos dramáticos são particularmente interessantes para mobilizar as angústias e os conflitos dos adolescentes de forma lúdica e estimulante. Através dos jogos, o jovem pode expressar imaginação, fantasias, crenças e valores (LEVENFUS & SOARES, 2002, p.296) levando-o a uma tomada de consciência de si e de seus desejos. Como exemplo, temos a dinâmica *Role-playing* do papel profissional, Lucchiari (1993).
 - *Técnicas de informação profissional*: técnicas diversas como a R-O e Realidade Ocupacional (LEVENFUS & SOARES, 2002), podem ser aplicadas juntamente com atividades investigativas como visitas a universidades, conversas e entrevistas com profissionais, consultas a guias de carreiras ou utilização de outros recursos adequados à realidade do orientando, por exemplo, a internet. Essas estratégias possibilitam uma postura mais ativa por parte do cliente, esclarecem dúvidas e desvendam preconceitos e mitos acerca das profissões e do mercado de trabalho.
- Quando do término do processo, faz-se necessária uma *auto-avaliação* por parte do orientando e deste em relação ao processo. Tal procedimento pode ser mais adequadamente

realizado por meio da técnica da carta de despedida (LUCCHIARI, 1993), em discussões grupais e/ou com questionários estruturados. (LEVENFUS & SOARES, 2002).

Um recurso interessante, por fim, e que garante a continuidade do processo fora do grupo, é a realização de tarefas de casa, nas quais podem ser explorados temas de natureza informativa, podendo ainda incluir determinados aspectos sobre a problemática da escolha em si.

4. ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM GRUPO: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Atendendo à demanda de jovens estudantes de uma escola pública e cientes das dificuldades que os jovens costumam enfrentar para escolher sua profissão, bem como da importância dessa escolha para a construção da identidade pessoal, foi realizado um procedimento em orientação profissional, como parte da disciplina de Orientação Vocacional, no curso de graduação em Psicologia da UFC. Partiu-se do pressuposto que um atendimento dessa natureza poderia ajudar os jovens envolvidos no seu processo de escolha profissional e possibilitar uma experiência dos estagiários, enquanto na condição de orientadores. O trabalho foi realizado com um grupo de estudantes do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de ensino local.

A escolha da clientela partiu tanto da necessidade como do interesse em atender à comunidade, cuja demanda por este serviço vem aumentando a cada dia. Optou-se pela modalidade de atendimento grupal, tendo em vista que, segundo Lucchiari (1993), é própria do adolescente a formação de grupos que permitem aos jovens o compartilhar de ansiedades e inseguranças, como também a troca de informações e experiências. Nesse sentido, cada membro do grupo pode atuar como facilitador e como suporte para os demais componentes.

Realizou-se o atendimento, tendo como base o método clínico-operativo, em concordância com os pressupostos que estão em sua base, ou seja, tanto o psicólogo quanto o indivíduo que

busca a OP devem desempenhar um papel ativo no processo; a adaptação a uma determinada carreira ou trabalho só pode ser boa se o indivíduo parte de uma decisão autônoma (LUCCHIARI, 1993; LEVENFUS & SOARES, 2002; BOHOSLAWSKY, 1998). O centro do processo de OP passa pelo orientando e não (como acontece no método psicométrico) pelo orientador ou pelas técnicas utilizadas; o orientando é capaz de chegar a uma decisão, se conseguir elaborar os conflitos e a ansiedade que experimenta em relação ao futuro; o psicólogo deve atuar apenas como um facilitador do processo, contribuindo para que o orientando possa identificar e trabalhar os fatores que estão dificultando a tomada de decisão.

Nessa perspectiva, a descrição e análise teórica do processo de OP serão enfatizadas muito mais que as técnicas e os recursos utilizados, principalmente as temáticas mais relevantes trazidas pelos adolescentes concernentes à escolha profissional, sua evolução durante o processo e as intervenções das orientadoras.

Apresentação dos orientandos

O grupo iniciou-se com cinco adolescentes, sendo que dois compareceram apenas à primeira sessão. O grupo ficou fechado com os três jovens remanescentes.

T., 16 anos, sexo feminino, 1º ano do Ensino Médio.

T. aceitou iniciar o processo porque tinha curiosidade e, ao mesmo tempo, dúvida sobre o que queria ser. No início muito calada, depois conseguindo expressar, mesmo de forma contida, suas opiniões. Mora com a *mãe de criação*, como ela chama, que adotou cinco mulheres e tem dois filhos homens “tudo formado e casado”.

Sua problemática inicial relativa à escolha era de dúvida e angústia, com a influência da família adotiva e, ao mesmo tempo, um desejo de apoio dessa família na decisão, desde que sem uma pressão, como estava ocorrendo. O seu maior medo era de fazer vestibular para um curso concorrido como Medicina, não passar e depois ficar desanimada. Daí pensava na possibilidade de fazer Enfermagem (que tam-

bém era uma de suas áreas de interesse), um curso em que tinha maior possibilidade de êxito no vestibular.

M. A., 17 anos, sexo masculino, 2º ano do Ensino Médio.

M. A. foi um dos alunos da turma mais interessados em participar do processo. Não é cearense, mas está no Ceará há seis anos e mora com os pais. Já estudou em escola particular, tendo que mudar para uma escola de “menor qualidade”. Considerou difícil a mudança de escola e de estado, tendo problemas de adaptação à nova realidade.

Sempre pontual, teve apenas uma falta (no dia em que todos faltaram para estudar). Respondia às tarefas com afinco, entregando sempre na data solicitada, demonstrando muita convicção e pensamento crítico em suas reflexões.

Seu momento em relação à escolha era de dúvida no que diz respeito a que profissão escolher dentre as ciências humanas, onde as opções mais cotadas eram Ciências Sociais e História, tendo em vista seu contato com estudantes de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) na escola e seu interesse em ser professor.

M. L., 18 anos, sexo feminino, 2º ano do Ensino Médio.

M. L. foi uma das últimas a entrar no grupo e foi por um acaso. O grupo estava quase formado e, em acordo com todos os membros, permitiu-se sua entrada. No começo acreditava-se que sua demanda era mais de psicoterapia, mas descobriu-se que realmente havia um conflito sobre a escolha profissional: Direito ou Medicina. O conflito já começava a se configurar desde o primeiro encontro: *Direito para ser delegada* ou *Medicina para provar que sou capaz*.

Falando um pouco sobre sua história de vida, contou ao grupo que tinha muitos problemas familiares e, por conta dos cuidados com o filho de três anos, apresentava dificuldade para estudar. Havia estudado numa escola particular conceituada e, por ter relaxado nos estudos e pelas dificuldades financeiras, teve de mudar para a escola pública.

O seu momento atual de escolha estava sendo dificultado, de forma indireta, pela pressão familiar, problemas em casa e no relacionamento com o pai de seu filho, e do desconhecimento de *como* se faz uma escolha adequada. Era um momento onde precisava afirmar-se como adulta.

Descrição e análise dos encontros

Antes do início das sessões, as duas orientadoras elaboraram um planejamento por encontros, incluindo as temáticas e técnicas a serem aplicadas para facilitar a participação e o envolvimento dos orientandos no trabalho. O planejamento por encontros foi baseado nas propostas de trabalho com grupos, encontradas na obra de Lucchiari (1993) e Valore (citada em LEVENFUS & SOARES, 2002). A primeira autora foi referência na utilização das dinâmicas e das tarefas de casa, a segunda, referência específica para atendimento com adolescentes de escola pública.

O processo foi dividido em dez sessões grupais e uma individual destinada à devolutiva. Cada encontro era encerrado com uma tarefa de casa, recurso que permitia a continuidade do processo fora do grupo, sendo também recurso mobilizador inicial nas sessões seguintes. Antes mesmo do primeiro encontro, ainda na reunião com os orientandos, na escola, foi combinada uma tarefa de casa, a saber, uma lista com as coisas que gostavam ou não de fazer. O objetivo desta tarefa era o de propiciar o conhecimento de si e agilizar a resolução da técnica Gosto e Faço, conforme sugerida por Lucchiari (1993, p. 44-45) e Levenfus e Soares (2002, p. 311-312), no intuito de trabalhar gostos e interesses. Nesta técnica o jovem era solicitado a responder a quatro quesitos: gosto e faço, gosto e não faço, não gosto e faço e não gosto e não faço.

No primeiro encontro estavam presentes cinco orientandos, ocasião em que foram trabalhados a integração grupal e o contrato; a discussão sobre gostos e interesses foi possibilitada por meio da técnica mencionada anteriormente Gosto e Faço.

Segundo Levenfus & Nunes (citados em LEVENFUS & SOARES, 2002, p. 62), os adolescentes referem o que gostam em termos de ocupação, referendando a idéia de que, nesse momento, o jovem está definindo sua identidade: quem ele quer ser e quem não quer ser, considerando a futura escolha profissional a partir de seus interesses, daquilo que gosta e que pensa que pode realizar. As referências podem ser diretas, indiretas, claras, confusas, referentes ao passado ou ao presente.

É interessante considerar ambas as escolhas, positivas e negativas. Referências negativas podem surgir em relação ao gosto, no entanto isso pode facilitar o processo de escolha com a eliminação das profissões de que não gosta *mediante o balanceamento maduro entre os prós e os contras implicados na tomada de decisão sobre esta ou aquela ocupação*. (LEVENFUS & SOARES, 2002, p. 62).

No início do trabalho, focalizamos as seguintes temáticas: o conhecimento de si e o autoconceito, bem como a forma como cada um escolhe (seja na vida pessoal ou profissional), buscando refletir sobre os fatores que a influenciam, as expectativas familiares, etc.

Utilizamos a dinâmica Viagem ao passado ao presente e ao futuro (LUCCHIARI, 1993, p. 47-48) e, para a questão da escolha, retomamos a tarefa de casa, passada no primeiro encontro sobre as escolhas (*redação Minhas escolhas e as escolhas que fizeram por mim*).

Com o intuito de levantar os interesses profissionais dos orientandos, realizamos a “Técnica das Atividades Profissionais” (LUCCHIARI, 1993, p.58-59), que consta de um questionário com uma série de atividades relacionadas com as ocupações, onde o orientando marcava aquelas em que se identificasse mais. Ao final, sugerimos que eles escolhessem três que mais lhes interessassem. Como recurso complementar a esta estratégia, utilizamos o Inventário de interesse Angelini & Angelini.

Os tópicos seguintes foram abordados por meio de recursos de dinâmica de grupo, técnicas expressivas e discussão em grupo, além de outros recursos sugeridos por Levenfus e Soares (2002) para as atividades de atendimento de orientação vocacional em grupo:

Autoconceito: o conhecimento de si e o autoconceito são fundamentais para a escolha de uma ocupação que se case bem com o que o indivíduo acredita poder fazer e aquilo que deseja:

A formação do autoconceito ocorre na infância concomitantemente ao desenvolvimento da identidade ou self e evolui a partir dos processos de exploração, diferenciação, identificação, desempenho de papéis, e testes de realidade. O desenvolvimento psicossocial do indivíduo tem papel fundamental no sentido de fortalecer ou modificar autoconceitos que foram adquiridos nessa fase. (LEVENFUS & SOARES, 2002, p. 73).

Durante a adolescência, o autoconceito se desenvolve mediante as influências do meio e identificações com um adulto significativo, com o maior ou menor êxito no desempenho de papéis, consciência da relação entre as características que o indivíduo possui, seus atributos e satisfação, e realização no exercício de determinado conjunto de papéis ocupacionais. O autoconceito se implementa, portanto, com a entrada no mundo do trabalho.

Assim, os sujeitos relacionam sua auto-eficácia (seja de forma positiva ou negativa) com maior certeza sobre suas preferências vocacionais.

Influência da família

Essa é uma das temáticas mais trabalhadas no processo de OP, tendo em vista a força que a família exerce na formação da identidade do adolescente, a partir das relações com os objetos de desejo iniciais.

A influência familiar pode ser exercida em dois planos: o contextual e o estrutural (ANDRADE, 1997, citado por LEVENFUS & SOARES, 2002, p. 70). O contextual diz respeito aos recursos e limitações oferecidos pela família ao jovem; o estrutural aponta que a estruturação da personalidade ocupacional do indivíduo está no seio da família, cuja influência pode se dar de forma direta ou implícita, a partir de seus valores e conceitos ocupacionais, num processo dialético onde o indivíduo também atua como fator de influência. Estas influências foram trabalhadas na *redação Minhas escolhas e as escolhas que fizeram por mim*, na dinâmica da viagem ao passado, ao presente e ao

futuro, nas *Frases para completar* e na *técnica dos bombons*. Note-se a pertinência do tema para esses orientandos, que passaram de uma posição passiva de aceitação das imposições familiares, para uma postura mais autônoma no processo, chegando mesmo até a modificar a opinião da família a seu favor.

Escolha

Focalizamos essa temática a partir da reflexão sobre o modo como o orientando faz suas escolhas na vida, em que medida recebe influência da família ou dos mais próximos, sua autonomia e responsabilidade nesse processo.

Com esse exercício objetivávamos a tomada de consciência por parte dos jovens de seu momento atual de escolha, sentimentos envolvidos nessa situação, suas dúvidas e inseguranças. Tendo como base essa reflexão, o jovem poderia, então, começar a agir de forma mais madura e autônoma no seu processo de escolha profissional.

Dúvida

O sentimento de dúvida é um dos focos em um processo de OP, tendo em vista sua relação com a decisão e a escolha profissional, podendo dificultar ou não uma escolha madura e responsável. De acordo com Levenfus e Nunes (2002, p. 63), jovens com dúvida em relação à profissão apresentam tendência à impulsividade, sentimentos de pânico e depressão, além de formas imaturas e irresponsáveis na tomada de decisão, tais como relegar a escolha à sorte, ou aos outros, ou mesmo não se decidindo especificamente por uma, às vezes ficando com as duas por não se livrar das dúvidas.

Decisão

Trabalhamos esta temática especialmente nas técnicas R-O (Realidade Ocupacional, no momento da informação profissional) e na Dinâmica de planejamento. Na primeira técnica, descrita em Levenfus e Soares (2002, p. 357), o orientando tem que chegar a uma decisão e se posicionar em um agrupamento de profissões com as quais mais se identifica, possibilitando o exercício da escolha e o lidar com o luto das escolhas abandonadas. Na segunda, realizada no final dos encontros, é proposto um desenho contendo a projeção profissional dos

jovens nos intervalos de um ano, cinco anos e dez anos, com o objetivo de facilitá-la, trabalhando expectativas em relação ao futuro, verificando a capacidade de projetar-se no amanhã de forma mais realista.

Vestibular

Este tema foi bastante discutido nas técnicas de informação profissional, tais como Técnica de R-O e na dinâmica dos bombons, técnica elaborada por Levenfus (2002). A Técnica dos Bombons, objetiva, de forma lúdica e interativa:

... proporcionar aos orientandos a oportunidade de fazer uma ampla reflexão acerca de como se processa a escolha profissional. Observando como cada participante escolhe um bombom da caixa e a posterior explicação que cada um dá a sua escolha, o orientador auxilia o grupo a inferir inúmeras associações da escolha de cada participante com a escolha profissional e de ansiedades dessa escolha interligadas ao vestibular. (p. 413).

Esse foi um assunto particularmente importante em nosso processo, que mobilizou muitas discussões a respeito das chances do estudante de escola pública passar no exame vestibular em comparação com os de escola particular; a função social desse sistema, a exclusão de muitos, os medos e ansiedades que o exame desperta, entre outros.

Universidade

A discussão sobre a universidade mobilizou muito os jovens assim como aconteceu durante a discussão sobre o vestibular. Com as técnicas de informação profissional e guias de profissões, conseguimos ampliar os conhecimentos dos orientandos sobre as carreiras não só universitárias, como também técnicas e outras ocupações.

No grupo, todos os orientandos relataram desejo de freqüentar uma universidade, principalmente pública, pois como nos disse um dos garotos “os estudantes de escola particular estão tomando as vagas dos de escola pública” (MA).

Estimulamos os orientandos a procurar conhecer o campus da UFC, a entrevistar profissionais e pesquisar sobre a universidade e os cursos na *internet*. Assim, muitos dos mitos sobre os

curso foram sendo desconstruídos e eles passaram a perceber seu papel ativo se quisessem ingressar numa universidade pública.

Mercado de trabalho

A discussão sobre o mercado incita muitas ansiedades no jovem, principalmente tendo em vista a necessidade de ajudar financeiramente a família, como é o caso de muitos estudantes de escola pública e também por conta da associação de colocação profissional com ganhos econômicos, decisiva na escolha profissional. Assim, Gus (1998, citado por LEVENFUS & SOARES, 2002), defende que os conflitos relacionados com a entrada no mercado de trabalho “deixa[m] o jovem muito temeroso. Ele teme enfrentar uma sociedade competitiva e excludente, que enaltece a competência, ficando assustado e com dificuldades em amadurecer, pelo temor de não obter êxito. O futuro para a juventude é eclipsado pelo pessimismo” (2002, p. 67).

As dinâmicas mais utilizadas nos nossos atendimentos com o objetivo de mobilizar os jovens para o tema das profissões e do mercado de trabalho foram “Caminhar Profissional” (LUCCHIARI, 1993, p. 36-37), “Mímica das Profissões” (LUCCHIARI, 1993, p. 62) e “Gincana das Profissões”, mencionada anteriormente. A primeira técnica, que é de aquecimento tem o objetivo de fazer com o que o orientando tome consciência de sua percepção sobre as profissões; a segunda, onde os membros tinham de adivinhar que profissão estava sendo atuada e porque, assinalando os estereótipos e fantasias acerca daquela ocupação, facilitava desenvolver informações profissionais mais precisas enquanto que a terceira auxiliava no processo de tomada de decisão e passando a aumentar seu conhecimento sobre as opções disponíveis.

CONCLUSÃO

Realizar um processo de orientação vocacional desta natureza constituiu-se para nós um grande desafio, tanto porque requeria muita autonomia e iniciativa das orientadoras quanto pelo fato de termos escolhido trabalhar com

estudantes de escola pública, inseridos num contexto bastante diverso daquele das escolas particulares de onde nos originamos.

Procuramos estabelecer um vínculo forte orientadoras-orientandos desde o começo do atendimento, por meio de atividades e objetivos que respeitavam as demandas dos orientandos e as nossas próprias. Isto foi essencial para a permanência dos alunos e a continuidade do processo. Com a realização das tarefas de casa, conseguimos manter uma ligação entre os diferentes encontros, mesmo em se considerando os diferentes espaços de tempo entre eles. Muitas dessas atividades permitiam o estabelecimento de elos entre assuntos e temáticas nos diversos momentos do processo de orientação.

Percebemos uma grande evolução no grupo no sentido de compreender como se dava seu processo de escolha, que aspectos influenciavam e em que medida eles mesmos eram responsáveis pelas escolhas que faziam ou deixavam de fazer. Notamos significativo amadurecimento no grupo, pois passaram de uma posição passiva de subordinação à pressão familiar e social, para uma postura crítica e ativa diante destas questões e de outras referentes à realidade da escola pública. As discussões sobre o *ensino público e particular, vestibular, mercado de trabalho, etc.* foram essenciais para o desenvolvimento de um posicionamento mais realista, mas, ao mesmo tempo, para checar possibilidades, dependendo das metas que eles estavam colocando para si e de como elas se articulariam na prática. Por isso, foi dado o espaço necessário para a discussão acerca de preconceitos que até os próprios orientandos tinham em relação ao estudante de escola pública, em uma espécie de auto-crítica, incentivando um maior esforço e dedicação nos estudos, tendo em vista a grande exclusão a que se submetem em face do sistema de vestibular na atualidade.

Procuramos discutir as facetas do vestibular, mas sem nos limitarmos a elas, ampliando as reflexões para o mundo do trabalho e uma melhor atualização das capacidades e habilidades a ele associadas. Discutimos as novas competências que este mundo exige, bem como formas dos orientandos se inserirem nesse contexto tão competitivo.

Acreditamos que o processo de OP atingiu seus objetivos, na medida em que possibilitou aos orientandos um maior autoconhecimento, um vislumbre de expectativas e projetos futuros, o conhecimento das diversas profissões e ocupações e, principalmente, uma visão crítica, contudo otimista, de sua inserção no mundo enquanto seres desejantes e produtivos.

O atendimento teria sido mais completo se tivesse havido a possibilidade de integração com a escola e com a família, parceiros fundamentais que podem facilitar enormemente o processo de escolha dos jovens, ensejando uma maior compreensão da problemática do adolescente. Nesse sentido, segundo Lima e Ramos (2002, p. 91) a presença deles [dos pais] é fundamental porque (...) entendem que podem e devem falar o que desejam para o filho, como também escutá-lo, considerando suas incertezas, inseguranças, indagações e diferenças de posição.

A participação dos professores neste processo teria sido bastante produtiva, no sentido de integrar o trabalho com outras ações realizadas na escola, como reunião pedagógica e com os pais, gincana cultural, palestras e seminários. Valore (citado por LEVENFUS & SOARES, 2002, p. 128), sugerindo uma proposta de grupos de OP na escola pública, indica algumas atividades a serem realizadas na escola no intuito de integrar jovens, família e escola no processo: feiras de profissões, inclusão de discussões em sala sobre o tema, palestras e seminários, material informativo (que pode ser confeccionado nas próprias oficinas de OP) e intercâmbio com professores do ensino superior.

Uma proposta de atendimento bem interessante e viável seria a formação de grupos heterogêneos, envolvendo estudantes de escolas públicas e particulares, por exemplo, nos quais pudessem trocar experiências entre si e entrarem em contato com realidades diferentes. Há, inclusive, orientadores que realizam grupo mistos de estudantes secundaristas, universitários em reorientação de carreira e pessoas mais velhas, para possibilitar uma projeção no futuro dos mais novos e a reavaliação das escolhas dos mais experientes.

Podemos resumir que o atual processo resultou eficiente, tendo em vista os ganhos dos adolescentes com o processo terem sido observados entre todos os membros do grupo, como se deixa revelar com a colocação de M.A.:

Foi muito bom saber que não sou apenas eu que tenho tais problemas, pois durante as reuniões percebi que todos até tinham individualmente seus problemas, seja profissional, familiar ou psicológico, e que todos estavam lá até porque precisavam, e não apenas porque queriam.

Apesar de o presente trabalho ter se baseado em caso específico de atendimento em OP em grupo, concluímos que muitas das questões levantadas, estudadas e analisadas com relevantes conclusões podem apontar diversos aspectos necessários ao desenvolvimento do conhecimento específico nessa área:

- A supremacia do trabalho em grupo em comparação ao trabalho individual para o processo de orientação vocacional de jovens;
- A utilização de técnicas e recursos variados para tal procedimento, como aqui ilustrado, pode ratificar e complementar determinados achados teóricos sobre o assunto;
- A questão da homogeneidade versus heterogeneidade na formação dos grupos de atendimento em OP deve ser atentada na formação desses grupos para o aproveitamento adequado de suas forças e compensação de limitações;
- O estudo possibilitou, ainda, um paralelo entre trabalhos dessa natureza realizados em situações e ambientes diversos, a saber, públicos, privados, escolares⁴ e clínicos. Tal contribuição atenta-nos para o fato de que a OP deve crescer em todas essas direções, trazendo, inclusive, como fez o atual trabalho, contribuições para essa diversificação de possibilidades no âmbito da orientação vocacional/profissional.

⁴ A experiência serviu de base para o trabalho acerca da Orientação Vocacional, sob a minha coordenação (Antonio Caubi Ribeiro Tupinambá) e com a participação das psicólogas Andréa Girão e Mara Aguiar, no I Encontro Cearense de Psicologia Organizacional e do Trabalho (IECEPOT) promovido pelo Núcleo de Psicologia do Trabalho da UFC (NUTRA) nos dias 19, 20 e 21 de novembro de 2003, em Fortaleza – Ceará, para estudantes de cursos de graduação em Psicologia.

REFERÊNCIAS

- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CABRERA, A. M. **Questionário desiderativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A., A.; KNOBEL, M. (Orgs.). **Adolescência normal**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LASSANCE, M. C. Reflexões em defesa da teoria na prática de OP. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Florianópolis: ABOP, v.3, n.1, jul, 1999. Edição especial. p. 69-76.
- LEVENFUS, R. S. Levantamento de interesses profissionais - LIP (Carlos del Nero): uma proposta de interpretação psicodinâmica. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 209-223.
- _____. Técnica dos bombons. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 413-418.
- _____. Os lutos da escolha profissional. In: LEVENFUS, R. S. et al. (Orgs.), **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 163-173.
- LEVENFUS, R. S.; NUNES, M. L. T. Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 61-78.
- LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. Técnica R-O: um recurso clássico na tarefa de orientação profissional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 357-370.
- LIMA, E. R.; RAMOS, S. G. A presença dos pais na orientação profissional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 91-99.
- LUCCHIARI, D. H. P. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993.
- MÜLLER, M. **Orientação vocacional**: contribuições clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- OLIVEIRA, I. D. Uma abordagem psicodinâmica do teste projetivo ômega. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 225-238.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- SOARES, D. H. P. Técnicas e jogos grupais para utilização em orientação profissional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 307-322.
- _____. Teste de frases incompletas para orientação profissional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 275-288.
- TORRES, M. L. C. O processo clínico em orientação profissional. **Revista da ABOP**, v. 2, n. 2, p. 29-38, 1998.
- _____. Orientação profissional clínica: uma contribuição metodológica. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 81-90.
- TUPINAMBÁ, A. C. R.; AGUIAR, M.; GIRÃO, A. Oficina de orientação vocacional. In: ENCONTRO CEARENSE DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO, 1., 2003, Fortaleza. **Resumos...** Fortaleza: UFC, 2003.

VALORE, L. A. Orientação profissional em grupo na escola pública. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 115-131.

Recebido em 07.04.04

Aprovado em 18.07.06

ESCOLA PARA O TRABALHO, ESCOLA PARA A VIDA: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia

Sandra Regina Magalhães de Araújo*

Antônio Dias Nascimento**

RESUMO

Este artigo é parte das reflexões sobre uma experiência alternativa de educação do e no campo – as Escolas Famílias Agrícolas. O estudo teve como base a Escola Família Agrícola José Nunes da Matta em Angical, município localizado no extremo oeste baiano. Como essa escola é orientada pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância, buscou-se verificar em que medida ela se constitui numa alternativa para o fortalecimento da agricultura familiar. Para apreender em profundidade esta alternativa de educação para os jovens que moram e trabalham no campo, este artigo está organizado da seguinte forma: uma breve reflexão sobre a educação do campo em nosso país; em seguida o histórico da implantação das EFAs em território brasileiro. Por fim, são apresentados alguns dados da pesquisa confirmando a EFAA como uma alternativa viável de educação escolar no e do campo para os jovens, trabalhadores, filhos de pequenos produtores familiares rurais, e como tal, apresenta um diferencial para a política de educação do campo, revelada pelos achados da pesquisa.

Palavras-chave: Escola Família Agrícola – Pedagogia da Alternância – Educação do Campo – Agricultura Familiar

ABSTRACT

SCHOOL FOR WORK, SCHOOL FOR LIFE: the case of the School Family Farm of Angelical, Bahia

This article is part of a research on alternative experience of rural education. The research was carried out on the Agricultural Family School José Nunes da Matta, in Angical, a county located at the far west of Bahia. This study sought to verify in which proportion the teaching based on Alternate Pedagogy

* Pedagoga; Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IX – Barreiras/Bahia. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: magalhaes-araujo@uol.com.br

** PhD pela Universidade de Liverpool, Inglaterra. Professor do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: andiasst@hotmail.com

contributes to strengthen the small farmers. This article is organized in three different but complementary sections. The first one points out the basic characteristics of the traditional rural education in Brazil as a whole. The second one presents a briefing of the creation of the schools that are based on Alternate Pedagogy in Brazil. Finally, the third one highlights the positive aspects found out by the research that confirm the hypotheses that Alternate Pedagogy on which the Agricultural Family School José Nunes da Matta School is based on, in fact, contributes to motivate sons and daughters of the small farmers to stay living and improving their live conditions in the countryside.

Keywords: School Family Farm – Alternance Pedagogy – Rural Education – Family Farm

1. A educação *no e do* campo: algumas reflexões

Os debates e as discussões em torno da educação *no e do* campo, na atualidade, giram em torno de uma concepção de educação diferente daquela instituída tradicionalmente pelo Estado para o meio rural. Enquanto o projeto de educação do Estado alinhava-se ao projeto de desenvolvimento do País, segundo as perspectivas dos setores hegemônicos, a idéia de educação *no e do* campo representa o pensamento dos movimentos sociais e sindicais do campo, da UnB, da CNBB, dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), dos organismos internacionais como a UNESCO e a UNICEF, entre outros segmentos da sociedade civil organizada. O destaque para as contrações *no e do* quer expressar o direito do povo de ser educado no lugar onde vive, a partir do seu lugar, com sua participação, vinculado à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004).

Muito embora o direito à educação para todos já esteja assegurado pela Constituição Federal e esta especificidade de ensino esteja tratada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais -Lei nº. 9.394/96 (Título V, Capítulo II, Artigo 28) que dispõe sobre a oferta de educação básica para a população rural, assegurando aos sistemas de ensino as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região quanto aos conteúdos curriculares, metodologias, organização es-

colar própria e a adequação à natureza do trabalho na zona rural, os movimentos sociais e sindicais do campo reivindicam um projeto de educação mais amplo para as escolas do campo. Esse projeto busca articular e integrar às diferentes políticas estruturadoras do desenvolvimento sustentável com acesso a terra, com educação e formação para o trabalho numa matriz pedagógica que considere os saberes acumulados e a cultura local, que seja capaz de promover o bem-estar e a qualidade de vida dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Essa reivindicação tem sido assumida também por diferentes instituições e organizações sociais, incluída na agenda do atual governo federal, com a criação de uma Coordenação Geral de Educação do Campo ligada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), que entre suas várias funções, vem contribuindo para a ampliação do debate sobre esta especificidade de ensino.

Daí, mesmo com a flexibilização expressa na LDB, como também nas recomendações presentes nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo¹, no que diz respeito à questão dos conteúdos curriculares para a educação básica nas escolas do campo observa-se que o currículo está voltado para “... os conteúdos formados e informados

¹Aprovada pela Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002/CNE/MEC, homologada pelo Ministro da Educação em 12/02/2002.

no processo de urbanização e industrialização e, portanto, o ponto de partida e de chegada desse modelo é a cidade e seus referenciais”, ou seja, totalmente urbanocêntrico; além disso, o currículo é voltado para certas classes sociais, isto é, sociocêntrico, não considerando “... a diversidade de sujeitos sociais que constroem suas identidades não só no campo, mas também na cidade”. Este currículo, finalmente, privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental, industrializado na forma de pensar e no estilo de vida homogêneo culturalmente etnocêntrico. “É como se a cultura fosse algo homogêneo e os valores e a cultura camponesa, além de não serem considerados, são tidos como atrasados, conservadores” (SILVA, 2003, p. 161-162).

As conseqüências advindas desse saber/fazer pedagógico, num momento são explicadas pela formação precária dos professores, noutros, pelo fato de o docente ter uma cultura urbana, descontextualizada do cotidiano dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, e, portanto, não concebem o campo como um espaço pluriétnico e multicultural, voltado para o trabalho na terra, entre outras questões. Sendo assim, as escolas do campo, tanto em nível municipal como estadual, têm-se “... restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que, nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os trabalhos urbanos” (RIBEIRO, 2000, p. 2).

Diferentemente desta concepção de escolas, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 57) afirmam que:

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, no trabalho agrícola.

Nesta perspectiva, uma rápida incursão pela história da educação brasileira, constata-se que a educação do campo se configura ainda como uma problemática a ser superada pelo povo Brasileiro, como uma das precondições fundamentais para a consolidação da cidadania

por parte daqueles que trabalham, produzem e compõem suas vidas no campo. Daí a necessidade de um projeto educativo e de políticas públicas de educação que articule educação e formação para o trabalho, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas apoiadas na Pedagogia da Alternância, experiência isolada de iniciativa da sociedade civil e não assumidas pelo Estado.

2. Outro jeito de educar no e do campo: as Escolas Famílias Agrícolas

A experiência das Escolas Famílias Agrícolas e da Pedagogia da Alternância de origem francesa, surge Brasil, no meio rural, no ano de 1969, em três municípios ao mesmo tempo: Olivânia, distrito de Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul, todas no estado do Espírito Santo, por iniciativa do jesuíta italiano Pe. Humberto Pietrogrande, que chegou ao Brasil por volta de 1965.

O processo de implantação das EFAs, no Brasil, teve início no auge da ditadura militar, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públicos, excluindo a agricultura familiar. As políticas públicas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltado para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora. Como conseqüência deste modelo de desenvolvimento econômico, ocorre a proletarianização dos trabalhadores rurais e a liberação de mão-de-obra. (CALIARI, 2002, *apud* BEGNAMI, 2004).

Begnami (2004) diz que as EFAs no Brasil, no decorrer dos seus 36 anos, já passaram por quatro fases, datando a primeira do final dos anos 60 e início dos anos 70, compreendendo a fase da criação desta experiência no Brasil. Eram escolas informais de curso livre, sem nenhuma autorização legal por parte dos órgãos competentes, com duração de dois anos e o público era

de jovens rurais, filhos de produtores familiares, na sua maioria com mais de 16 anos de idade, isto é, fora da faixa etária escolar.

Nessa fase, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santos – MEPES, assumia a responsabilidade financeira e gestora, caracterizando assim uma escola *para* o campo e não *do* campo. Só mais tarde, as associações formadas pelas famílias – produtores familiares, pessoas e entidades afins – assumem essas obrigações tornando-as escolas *do* campo, protagonizadas por estes atores sociais.

A segunda fase vai do começo dos anos 70 ao início dos 80, quando ocorre o processo de formalização da escola como unidades didáticas autônomas e sua expansão no estado do Espírito Santo como também para outros estados brasileiros. Têm início os cursos supletivos regulares, hoje Educação de Jovens e Adultos (Lei 9.394/96), no começo em dois anos e, depois, em três, com diploma de conclusão do ensino fundamental e pré-qualificação profissional em agropecuária. O público era o mesmo: jovens adolescentes acima de 14 anos de idade, filhos de agricultores familiares.

A terceira fase vai do início dos anos 80 ao início dos anos 90, quando ocorre um processo de expansão desta experiência, a criação das associações e a alternância de ensino regular, isto é, passando de escolas de suplência para escolas de 5ª à 8ª série. Isso se deveu, mais uma vez, às organizações camponesas reivindicando o direito à escola, como afirma Begnami (2004, p. 8), “... querem uma escola diferente com uma identidade própria de escola do campo”.

A quarta fase se inicia nos anos 90 vindo até os dias de hoje, sendo caracterizada pelo fortalecimento da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), das regionais e da adequação da formação do jovem ao mundo rural por conta das mudanças da sociedade globalizada e das novas tecnologias. Há de se registrar nesta fase a presença da Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação Rural (SIMFR), com ajuda financeira inicialmente para algumas regionais e, a partir de 1997, após convênio com a UNE-

FAB, estendendo ao conjunto das EFAs de todo o Brasil.

Finalmente, Begnami (2004) aponta em seu texto os desafios atuais ao desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no Brasil, a saber: manutenção financeira das escolas de uma forma mais efetiva por parte do poder público, sem a perda da autonomia administrativa e pedagógica; o reconhecimento da pedagogia da alternância pelos órgãos federais que regulam a educação; a diversificação de profissões nos planos de formação; a produção de material didático apropriado como os cadernos didáticos e a implantação do projeto profissional do aluno.

2.1. A Pedagogia das Escolas Famílias Agrícolas: a Alternância

As Escolas Famílias Agrícolas implantadas no mundo inteiro são orientadas pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância. Fundamentadas na concepção de que a vida ensina mais do que a escola, as Escolas Famílias Agrícolas valorizam o aprender pelo fazer concreto do dia-a-dia, na experiência do trabalho familiar e em outras situações.

Essa concepção, diferente de educação escolar do e no campo, nascida a partir de um duplo projeto, ou seja, de um “... projeto de desenvolvimento de uma região e projeto educativo para os adolescentes” (FORGEARD, 1999, p. 65), caracteriza-se por uma metodologia pedagógica específica: a **Alternância**. Esta pedagogia leva o jovem a alternar sessões na família/comunidade e na própria escola. A Alternância se dá de forma integrada, pois o trabalho e o estudo são dois momentos interligados, porque em ambos se aprende e se interage. Essa pedagogia é desenvolvida numa interação entre jovens, monitores, mestres de estágios e famílias, fazendo deles os principais agentes educacionais.

Gimonet (1999), referindo-se ao processo de nascimento e desenvolvimento das EFAs, diz que, no decorrer das suas atividades, essa organização foi elaborando sua própria pedagogia. Segundo ele, essa elaboração foi pro-

gressiva e se operou por uma permanente pesquisa-ação, unindo a experimentação no ambiente interno e a pesquisa de práticas e teorias no ambiente externo.

Dessa maneira, as Escolas Famílias Agrícolas nutriram-se, inicialmente, dos princípios e práticas da Pedagogia Ativa, nascida na Europa em fins do século XIX, insurgindo contra a pedagogia tradicional. Entre os pensadores da Pedagogia Ativa, é provável que a Pedagogia da Alternância tenha se inspirado na proposta pedagógica de Célestin Freinet. Para esse autor, o trabalho na escola deve ser visto não só como um meio didático, ms como uma prática ligada à vida e ao contexto histórico-social dos alunos, daí não deve haver a separação entre as aprendizagens do meio escolar e da realidade dos alunos (*apud* ELIAS, 1997), princípios que norteiam a prática educativa das Escolas Famílias Agrícolas e sua pedagogia – a Alternância.

Para a Escola Ativa, o centro escolar é o aluno e a mediação didática docente deve facilitar a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos; o âmbito e os elementos da formação não devem se limitar somente na escola, mas deve levar em consideração todo o seu entorno (CALVÓ, 1999). Neste sentido, segundo d'Ávila (2001, p. 81), "... a mediação docente (...), se dialetiza na relação com o educando, onde o professor deixa de ser o detentor absoluto do saber – como na pedagogia tradicional – e passa a constituir-se em orientador da aprendizagem”.

As contribuições teóricas recentes para a metodologia da Pedagogia da Alternância têm como referência os teóricos Jean Piaget, Paulo Freire e Edgar Morin, porém, no Brasil, estas escolas se apóiam no grande educador Paulo Freire. De Jean Piaget a Alternância se serve da fórmula praticar e compreender. "... Praticar quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas e compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática ou que dela pode resultar” (GIMONET, 1999, p. 45). A epistemologia construtivista de Jean Piaget – de onde se depreende a idéia do sujeito apren-

dente como ativo, construtor do seu conhecimento em íntima interação com seu meio – indiscutivelmente, subsidia a compreensão de mediação didática na Pedagogia da Alternância, pela qual o professor e alunos interagem num processo construtivo de ensino e de aprendizagem.

De Edgar Morin a Pedagogia da Alternância aproveita a idéia de pensamento complexo. O termo *Complexus* significa "... o que tece junto e responde ao apelo do verbo latino *complexere*: abraçar (MORIN, 1999, p. 33). Para esse autor, há de fato complexidade quando diferentes elementos são inseparáveis constitutivos do todo, como o político, o econômico, o sociológico, o afetivo, o mitológico,"... e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes entre si.” (MORIN, 2001, p. 38). Neste sentido, é que a educação deve promover o que ele chama de ‘inteligência geral’, pronta para referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional – a compreensão do ser humano ao mesmo biológico, psíquico, social, afetivo e racional e dentro da concepção global, isto é, entendendo que a sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, entre outras. (MORIN, 2001).

Da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia da Alternância se nutre do tripe ação-reflexão-ação, da práxis. O movimento de ir e vir do alternante, de combinar quinze dias na escola e quinze na família/comunidade, possibilita a este pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Esse ‘que fazer’ é teoria e prática, é reflexão e ação, como diz Paulo Freire "... Esse que fazer implica a transformação da realidade em que se acham os oprimidos” (1987, p.122). Daí que o ato de conhecer deve envolver um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação.

As EFAs não propõem uma educação antidialógica, bancária, para a qual a educação é o ato de transmitir valores e conhecimentos a serviço da dominação e que Paulo Freire tanto

criticou, mas ainda se encontra presente em nossas escolas: negar as classes populares, os camponeses a práxis verdadeira, isto é, a capacidade dos sujeitos de praticar e teorizar, da ação e reflexão. A Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelas EFAs, é também a pedagogia da libertação, da problematização, na medida em que esta toma a práxis como uma outra forma de conhecer, do estar dos sujeitos históricos no mundo, de sujeito criador, reflexivo. Daí que, como afirma Freire (1987, p. 125), “... ação e reflexão se dão simultaneamente”.

Além desse princípio educativo que as EFAs extraíram da filosofia da educação de Paulo Freire, para Mânfió (1999), existe semelhanças entre o legado desse educador/pensador e a Pedagogia da Alternância desenvolvida pelas EFAs. Primeiro, essas experiências nasceram fora da academia ou do sistema oficial de ensino; segundo, ambas apontam para a formação integral do ser humano. Paulo Freire (1987) dirige-se ao homem oprimido, marginalizado pelo dominador e a Pedagogia da Alternância para jovens agricultores e suas famílias, que também eram excluídos (as) das escolas oficiais francesas.

As duas se inspiram na ética cristã. Ambas demandam competência e dedicação de seus interlocutores: Paulo Freire enfatiza a competência política e a Pedagogia da Alternância a competência profissional do jovem agricultor. Ambas afirmam que a aprendizagem acontece a partir da realidade, do contexto existencial dos alunos.

As duas experiências enfatizam o diálogo como prática da liberdade, condição para superar a contradição opressor/oprimido, na educação educador/educando. Ambas compreendem a educação como processo de construção cultural e de desenvolvimento da comunidade. Ambas também propõem a formação de um homem novo, “... não mais opressor; não mais oprimido, mais homem libertando-se” (PAULO FREIRE, 1987, p. 35).

Finalmente, tanto a Pedagogia Libertadora como a Pedagogia da Alternância, partem do princípio de que não existe receita pronta no ato de conhecer. Há sim, uma busca perma-

nente, pesquisa participante e um contato pessoal direto com o objeto a ser estudado. (MÂNFIÓ, 1999). Desse modo, acrescenta Mânfió (1999, p. 54): “Em Paulo Freire não há professores transmissores de saber. Isso ocorre na Escola Bancária. Na Alternância há monitores que aprendem junto com os jovens e sua família”.

2.2. Instrumentos pedagógicos da Alternância

A Pedagogia da Alternância dispõe de seus próprios instrumentos pedagógicos de forma a acompanhar o aluno quando este se encontra nas sessões escola, família/comunidade. São eles: o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade, as Visitas às Famílias, as Viagens de Estudo e o Serão. Tudo isto, segundo Calvó (1999, p. 21), “... com um nexos de transversalidade que, partindo da própria realidade socioprofissional, interfere no modo de trabalhar os temas e as matérias específicas ao plano de formação”.

O Plano de Estudo (PE) é um instrumento fundamental na Pedagogia da Alternância. Através dele se dá à integração da vida do aluno e da comunidade com a EFA, criando assim no aluno o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. O PE, na verdade, é uma pesquisa a partir de um tema gerador, em que o aluno, o alternante, durante a sessão que passa em casa, leva um PE. Para isso, o diálogo entre o aluno, os monitores e a família constituem a base desse instrumento. O PE é composto de questões elaboradas em conjunto – monitores e alunos – e tomam como referência a realidade objetiva do jovem. São questões ligadas ao seu meio, situações familiares, técnicas, como: família, comunidade, meio ambiente, saúde, política, religião, trabalho, entre outros (ZAMBERLAN, *apud* PES-SOTTI, 1995).

O Caderno da Realidade (bem ao gosto do instrumento criado por Freinet – Livro da Vida) é o caderno da vida do aluno e deve ajudá-lo a retirar a fotografia de sua realidade. É nele que

o jovem registra e anota todas as suas reflexões, estudos e aprofundamentos feitos na EFA. O Caderno da Realidade é na verdade a sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo Plano de Estudo (AECOFABA, 1999).

As Viagens de Estudo, segundo a AECOFABA, é uma das peças fundamentais na Pedagogia da Alternância, pois através dela os jovens passam a conhecer outras realidades e novas práticas agrícolas desenvolvidas tanto em outras EFAs como em entidades e instituições de ensino agrícola – universidades, empresas de desenvolvimento agrícola, ONG, entre outras. Estas “Viagens de Estudo” provavelmente se inspiraram nas “Aulas Passeio”, outra influência de Freinet sobre a Pedagogia da Alternância. Em Freinet, segundo Elias (1997, p. 61), “São as *aulas-passeio* que trazem vida à sala: as observações são comunicadas, comparadas, avaliadas e registradas no Livro da Vida”.

Outro aspecto a destacar na Pedagogia da Alternância são as Visitas às Famílias dos monitores/formadores às famílias dos alunos, para que a responsabilidade com a formação destes seja compartilhada em comum, no internato e na família. A visita às famílias, consiste numa estratégia adotada pela EFA para que os monitores levem até as comunidades as informações sobre os temas estudados na escola como também engajar as famílias na reflexão sobre a importância do Plano de Estudo já que este parte de situações objetivas do cotidiano da vida do aluno. Sendo assim, as Visitas às Famílias devem possibilitar ao monitor conhecer o ambiente em que vive o aluno e, a partir daí, propor elementos que enriqueçam a construção de novos temas a serem discutidos e analisados pelos monitores, alunos e as famílias (PESSO-TI, 1995).

Finalmente, dos instrumentos metodológicos desenvolvidos pela Pedagogia da Alternância, temos o Serão – recurso didático que visa a complementar, reforçar a aprendizagem dos conteúdos curriculares e extracurriculares. Acontece à noite, exceto nas quartas-feiras e sábado, durante mais ou menos uma hora e meia, a depender do interesse dos alunos. Nos se-

ções são feitos debates, discussões, palestras, projeção de slides, vídeos, entre outras atividades. Os temas variam: educação religiosa, técnicas agrícolas e pecuárias, estudo dirigido, oficinas de leitura e escrita, meio ambiente, e outros, a depender da necessidade e interesse das turmas.

Outro aspecto a ser destacado nas Escolas Famílias Agrícolas e sua Pedagogia — a Alternância, diz respeito ao formador, denominado pelos CEFFAs de monitores. Diferentemente da pedagogia tradicional para a qual o melhor mestre ou professor é aquele que possui mais conhecimento, e que, portanto, o aluno deve-se adaptar, caso contrário, é excluído, na pedagogia desenvolvida por esta experiência educacional, segundo Gimonet, o monitor “... é aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda na construção destes, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário” (1999, p. 125).

O monitor, profissional da formação em alternância, tem função global e múltiplos papéis. Para tanto, algumas exigências são fundamentais: conhecimento dos ambientes e presença constante no terreno sócio-profissional dos alternantes; formação pedagógica específica sobre a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos didáticos; aperfeiçoamento contínuo sobre as políticas públicas de educação e de agricultura familiar (GIMONET, 2004).

Além do monitor que acompanha a evolução do jovem alternante, existem também os mestres de estágios e durante este período (último ano) têm a função de orientador profissional e geral no desenvolvimento do jovem, seguindo os objetivos estabelecidos pela EFA, ou seja: assumem a formação do jovem; ajudam na sua formação integral; ajudam o jovem em sua inserção no ambiente e na relação sobre o futuro; favorecem a progressiva participação do jovem no conjunto dos trabalhos do empreendimento e/ou empresa; e permitem ao jovem (dentro do possível) acesso a diferentes iniciativas e responsabilidades. Na proposta pedagógica das EFAs, o trabalho profissional do jovem e a sua formação prática estão sob a responsabilidade do mestre de estágio.

3. Pisando no chão da escola...

A reconstituição da memória de criação da Escola Família Agrícola de Angical² (EFAA), deu-se com o auxílio de documentos que fazem parte do arquivo da escola, como também das conversas registradas no caderno de campo com os monitores e pessoas representativas da cidade e do campo, no processo de desenvolvimento da pesquisa. De posse dessas informações, foi possível descrever todo o movimento que levou à criação da Escola Família Agrícola José Nunes da Matta nesse município, conhecida popularmente como Escola Família Agrícola de Angical (EFAA).

Como a maioria dessas escolas, a EFAA não nasceu por acaso, nem tampouco da vontade do poder público municipal. Nasceu como uma alternativa ao processo de escolarização de 5ª a 8ª série e ensino médio, em virtude do vazio de escolas *do* e *no* campo e com uma pedagogia específica para esses sujeitos que moram e trabalham no campo com a família, após a conclusão da 4ª série do ensino fundamental. A história da criação da EFAA tem início no ano de 1994, quando cidadãos angicalenses ligados aos movimentos sociais, tais como Associações dos Assentamentos de Reforma Agrária, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, principalmente trabalhadores rurais da Reforma Agrária, liderados pelos padres locais e grupos religiosos, além de voluntários austríacos que trabalhavam no município, ligados à Igreja Católica, tomaram conhecimento da existência dessa experiência de educação.

As lideranças iniciaram o processo de visita a algumas escolas já existentes na Bahia, motivando ainda mais, nessas pessoas, o desejo de criarem uma Escola Família Agrícola em Angical. Posteriormente, tem início o trabalho de envolvimento das comunidades angicalenses, com reuniões localizadas, para sentir nas demais pessoas, e não só na opinião dos líderes, a possibilidade de ver instalada e funcionando uma EFA em Angical, para alunos que cursariam o ensino fundamental da 5ª à 8ª série, principalmente por adotar o regime de Alternância e este município possuir um território

rural extenso e com um dos maiores projetos de Assentamento de Reforma Agrária do País.

O trabalho de envolvimento das comunidades foi feito por uma equipe de pessoas que se dispôs a ajudar, liderada por monitores da Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA. Essa equipe permaneceu por quase dois meses visitando as comunidades e desenvolvendo pesquisas sobre a situação escolar da zona rural do município, o grau de conscientização dos lavradores e a viabilidade de se criar uma EFA local. O grupo participou também de um encontro de professores do meio rural promovido pela Paróquia de Angical.

Depois dessas visitas, formaram-se três comissões de trabalho, com atribuições específicas: à primeira cabia identificar o local para instalação da EFA; à segunda, verificar a questão dos recursos necessários e a forma de segui-los; a última comissão ficou responsável pela divulgação. O terreno para construção da Escola foi doado pela Família José Nunes da

² O município de Angical está situado na Zona Fisiográfica de Barreiras, na bacia do Rio São Francisco, e pertence à mesorregião geográfica do Extremo Oeste Baiano. Distante da capital baiana 887 km, a sua área física total é de 1.638,72 km², altitude máxima de 471 metros. Tem solo arenoso, clima subúmido a seco e úmido a subúmido (BAHIA, 2003; IBGE, 2002), temperatura média de 23,6 graus e o período chuvoso vai de outubro e termina em abril, correspondendo ao ano agrícola das culturas de sequeiro. A vegetação é recoberta por caatinga, com algumas manchas de cerrado. A população total é de 14.701 habitantes, sendo que 6.035 estão na zona urbana e 8.666 na zona rural (IBGE, 2002).

Como atividades econômicas de maior relevância, destacam-se a agricultura (familiar e patronal) e a pecuária. Cultivam-se milho, feijão, arroz, mandioca, cana-de-açúcar, sorgo, capim-de-corte, plantas frutíferas, como laranja, mamão, acerola, manga, caju, banana, melancia, entre outras, para consumo próprio e pouca comercialização. Comercializam também hortaliças, a exemplo da alface, do coentro, da cebolinha e outras. Na pecuária, destaca-se principalmente a criação de bovinos, sendo um dos maiores rebanhos da região. Outras criações secundárias de menor valor econômico, como suínos, eqüinos, asininos, muare, aves, constituem uma outra vocação do município.

O município oferece à sua população 68 estabelecimentos de ensino, sendo 66 da rede municipal e dois da rede estadual de ensino. A sede conta com seis escolas da rede municipal de ensino e 60 estão no meio rural e as duas da rede estadual. A taxa de alfabetização da população é de 71,1%. O número de alunos matriculados nas duas redes de ensino (estadual e municipal), no ano de 2004, é de 5.999, sendo 4.988 na rede municipal e 1.011 na rede estadual. Do total de alunos da rede municipal, 3.361 alunos estudam na zona rural e 1.627 na sede do município.

Matta e está localizado na Comunidade de Co-vas, a 1,5 km da sede do município. A construção da escola se deu em forma de mutirão com voluntários das comunidades rurais e da Sede.

Em 5 de agosto de 1995, criou-se a Associação da Escola Família Agrícola de Angical (AEFAA), entidade mantenedora e em cuja assembléia de fundação se fizeram presentes o Presidente da AECOFABA, trabalhadores rurais de Riacho de Santana – Bahia, e o Pe. Aldo Lucchetta, grande incentivador da criação destas escolas no estado da Bahia. Também contou com a participação maciça da comunidade de lavradores, líderes comunitários, presidentes de associações de assentamento do Projeto de Reforma Agrária, e outras autoridades.

No dia 24 de março de 1996, inaugurou-se a Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), iniciada com a concentração dos participantes, portando faixas e os símbolos do movimento – a enxada e a caneta –, na Praça da Igreja Matriz Senhora Sant’Ana às 8 horas, com uma caminhada para a EFAA, acompanhada pela Banda Mirim da Lira Angicalense. Participaram deste momento cidadãos e cidadãs, autoridades que ajudaram no processo de criação e implantação da EFAA como o bispo, padres, representantes da AECOFABA, moradores do campo e da cidade deste município, representantes da família doadora do terreno, monitores, pais e alunos selecionados da primeira turma.

Em 1996, se iniciaram as aulas, com uma equipe de quatro monitores. Ao longo destes dez anos de existência, como prova do trabalho sério desenvolvido, a Escola recebeu da Câmara Municipal de Vereadores, o título de “Entidade de Utilidade Pública Municipal”. Logo em seguida, o título de “Utilidade Pública Estadual” e, mais recentemente, o de “Utilidade Pública Federal”. Desde a sua criação até o ano de 2001, ou seja, da primeira à sexta turma, 142 alternantes concluíram o ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Destes, 139 são provenientes do meio rural do próprio município e três de outros municípios vizinhos, demonstrando, com isso, o acerto das lideranças religiosas e das ligadas aos movimentos sociais e sindicais do

campo e da cidade, ao escolherem o município de Angical para implantarem mais uma EFA, pois esta vem respondendo às justificativas e às perspectivas dessas pessoas, principalmente em relação à questão do desenvolvimento e do fortalecimento da agricultura familiar como também do aumento do nível de escolaridade dos jovens que moram e trabalham no campo.

3.1. Dialogando com os achados dos egressos

Para apreender melhor a contribuição que a Escola Família Agrícola de Angical traz para o fortalecimento da agricultura familiar e os elementos que a diferenciam e que poderiam servir de base à formulação de uma política de educação do campo, optou-se pelo Estudo de Caso e pela Observação Participante uma vez que a abordagem qualitativa nas pesquisas em educação permite combinar diferentes métodos e técnicas de coletas de dados.

O recorte do estudo privilegiou os egressos que permanecem morando em suas comunidades e concluíram o ensino fundamental da 5ª à 8ª série de 1998 a 2003, da primeira à sexta turma, isto é, os egressos que ingressaram na escola de 1996 a 2001. Como contraponto a esses informantes, o estudo buscou propositalmente seis lideranças, pessoas representativas das comunidades rurais onde eles moram e outros que ajudaram no processo de implantação dessa escola no município, com vistas a obter um outro conjunto de narrativas que permitisse identificar a viabilidade, a importância dessa escola no contexto onde esses jovens moram e trabalham. Para isso, foi aplicado um roteiro de entrevista semi-estruturada junto às seis lideranças e aos 18 egressos, cujos nomes foram substituídos por **nomes fictícios**, sendo nove residentes em assentamentos de reforma agrária e nove em áreas de agricultura familiar, entendendo-se neste estudo, por agricultura familiar, áreas que ainda não foram objeto ou sofreram qualquer ação para efeito de reforma agrária.

As entrevistas semi-estruturadas – atualmente mais aplicadas nas pesquisas em educa-

ção por não seguir um roteiro rígido e, deste modo, permitir ao pesquisador fazer as necessárias adaptações – foram aplicadas em 15 egressos do conjunto dos 18 entrevistados e três, coletivamente. Dos 18 entrevistados, doze foram selecionados aleatoriamente e seis propositalmente. O critério adotado da escolha proposital foi a conveniência da pesquisadora, entendendo-se com Rodwell (1994) que, numa pesquisa qualitativa, a seleção proposital dos participantes possibilita conseguir uma variação máxima dos entrevistados, a fim de estender o alcance e os limites dos dados coletados.

Ressalta-se que 100% dos entrevistados são filhos de pequenos produtores familiares, detentores da propriedade da terra, a maioria nascidos em Angical onde moram e trabalham em suas comunidades. No caso dos egressos dos projetos de assentamentos de reforma agrária, a propriedade foi adquirida diretamente do INCRA, enquanto que, para os egressos das demais comunidades rurais categorizados de egressos da área de agricultura familiar, a posse da propriedade se deu através de herança familiar. As condições em que a maioria dessas famílias e as pessoas da comunidade plantam são para consumo próprio, e uns poucos comercializam nas feiras livres dos municípios vizinhos. A mão-de-obra utilizada na unidade produtiva, como roçar, capinar, plantar e colher, assim como nas atividades pecuárias, compõe-se de membros das famílias, incluindo-se os próprios egressos; 72,2% dos entrevistados foram do sexo masculino e 27,8% do sexo feminino, revelando o peso masculino na composição dos alunos da EFAA. A média de idade variou entre 16 e 25 anos.

A situação econômica das famílias dos egressos entrevistados caracteriza-se por uma renda mensal bruta de um a três salários mínimos e os valores mais altos se devem ao recebimento de aposentadorias. Com exceção de uma única família da área de assentamento, que explora carvão vegetal como fonte maior de renda, as demais cultivam em suas propriedades hortaliças, frutas, mandioca, capim e grãos como o milho, arroz e feijão. Além das atividades agrícolas, 88,9% dos egressos afirmaram que a pecuária tem um lugar de

destaque na renda de suas famílias, especialmente a criação de bovinos. Portanto, a propriedade rural é praticamente a única fonte de renda destas famílias.

Sobre a escolaridade dos alunos entrevistados, 38,9% concluíram o Ensino Médio, e, entre eles, um cursava informática; 61,1% estavam cursando o Ensino Médio, sendo sete no 1º ano, um no 2º ano e três, no terceiro. Todos os alunos das outras áreas rurais que categorizamos de egressos da agricultura familiar estudaram e/ou estudam no Colégio localizado no Distrito de Missão de Aricobé ou no município vizinho de Baianópolis. Já os que moram no assentamento de Angical estudaram e/ou estudam no Colégio Estadual localizado na sede do município e um no município de Cotegipe – Bahia.

Ao indagarmos sobre os motivos que os levaram a escolher a EFAA como instituição de ensino, os egressos provenientes dos assentamentos de reforma agrária afirmaram que a opção pela EFAA se deu por vários motivos: incentivo de colegas e familiares, a possibilidade de morar na escola, a falta de transporte para estudar na cidade e porque a escola ensina a trabalhar com a agricultura. Estas também foram as respostas dos alunos provenientes das áreas da agricultura familiar. Porém, a falta de transporte escolar e a possibilidade de estudar e trabalhar na roça ao mesmo tempo, foram os aspectos mais destacados pelos dois grupos.

Nas respostas dos egressos, fica explícito que a EFAA, enquanto uma escola de regime semi-internato onde os alunos estudam e convivem em tempo integral com colegas e monitores durante quinze dias na escola e quinze dias junto com a família/comunidade, não apenas assegura ao jovem camponês a continuidade da formação escolar, como também garante que estes alunos continuem trabalhando na roça com os pais. Além disso, o fato de a EFAA ensinar “as coisas do campo”, “voltada para a agricultura”, como afirmaram os entrevistados, constitui na única alternativa de educação escolar para os jovens do campo que desenvolvem a agricultura familiar, pois os conteúdos são sempre voltados para o contexto, os sabe-

res e a cultura desses alternantes. Entretanto, não pode ser ignorado o fato de que, nas comunidades onde residem, não há oferta de Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série.

Ao serem inquiridos sobre as disciplinas de que mais gostaram de estudar na EFAA, 88,9% afirmaram que eram Zootecnia e Iniciação à Agricultura. A EFAA, ao incluir estas disciplinas como componente curricular, trazendo para o interior da escola a realidade sócio-histórica e cultural dos seus alunos, valoriza a cultura dos grupos sociais que vivem no campo, contribuindo desta forma para o desenvolvimento do meio, do fortalecimento da agricultura familiar.

Aprofundando mais um pouco, foi-lhes solicitado que indicassem os assuntos mais discutidos na EFAA e o tipo de aula de que eles mais gostavam – se eram as ministradas na sala (teóricas) ou as que iam para o campo (práticas). Embora a questão da religião apareça na fala dos sujeitos, como um dos assuntos discutidos na escola, os assuntos sobre agricultura e zootecnia, nas aulas teóricas como também nas aulas práticas das referidas disciplinas, são mencionados pelos alunos com destaque (83,3%). Estas informações nos levam à questão do currículo escolar, ou seja, *o que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar e como ensinar*. Fica evidente que o currículo, enquanto uma forma de organizar todo o processo educativo na escola, precisa incorporar o movimento da realidade dos educandos e processá-los através de conteúdos formativos e não transformar a escola num mero local de transmissão de conhecimentos teóricos. Desse modo fazem jus ao que afirmam Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), a escola *no e do campo* precisa estar voltada para a cultura, o trabalho e o envolvimento com as atividades agropecuárias da realidade local.

Ainda em relação à formação escolar, questionamos sobre os motivos que os levaram a dar continuidade aos estudos e, segundo eles, foram: o interesse em concluir o ensino médio, a consciência de que atualmente é necessário que o (a) cidadão(ã) tenha no mínimo o ensino médio para inserção no mercado de trabalho. Porém, o interesse por mais conhecimentos e o

incentivo por parte dos monitores são os argumentos mais presentes nas falas dos egressos entrevistados. Afirmaram também que a decisão de continuar estudando é do próprio aluno juntamente com a família, com destaque para a figura materna, como esclarece uma das entrevistadas:

Meus pais, principalmente minha mãe, porque acha que devo continuar estudando. O desejo de aprender mais e cursar Direito, ser advogada. A Escola Família Agrícola também incentivava muito, os monitores falavam o tempo todo para não pararmos de estudar. (Maria Francisca, assentada).

Indagados sobre o que eles aprenderam na EFAA, em relação ao fortalecimento da agricultura familiar em seu meio histórico, social e cultural, e se estes conhecimentos possibilitaram a melhoria da sua qualidade de vida, 100% dos egressos confirmaram que houve melhoria. Para os entrevistados, a escola contribuiu porque tornou possível aplicar os conhecimentos na própria propriedade, tanto na pecuária como na agricultura. Aparece na fala dos entrevistados que esta melhoria se deve ao fato de que ensinaram ao pai na roça e, conseqüentemente, houve aumento da produção de hortaliças e aprenderam também a cuidar melhor dos animais.

Deve-se ressaltar que 94,4% afirmaram que implementam mudanças nos procedimentos agrícolas em suas comunidades, pois planejam atualmente tal como aprenderam na EFAA e que isto possibilitou o aumento da produção agrícola. Entretanto, não pode ser ignorada a fala de dois entrevistados em que mencionam a questão da falta de recursos materiais para implementar novas técnicas de produção, a exemplo de trator, pois ainda trabalham com técnica rudimentar: o arado manual, puxado por boi.

Quanto à utilização de alguma técnica de irrigação para o plantio, os egressos entrevistados afirmaram que não a utilizam devido à escassez de água em suas comunidades. Algumas famílias armazenam água da chuva nos tanques, outras têm cisternas e, para a grande maioria delas, a água vem dos poços artesianos.

Os tipos de adubos utilizados nas plantações variam: esterco de gado com folhagem, esterco de gado e de galinha, esterco de gado, folhagem e palha de arroz, esterco de galinha, adubo orgânico, sendo que a maioria (61%) usa esterco de gado.

Quando perguntados sobre os cuidados que eles devem ter com o meio ambiente durante o plantio ou mesmo no dia-a-dia da vida deles, de sua família e da comunidade, a partir do que eles aprenderam na EFAA, as respostas foram as mesmas no conjunto dos entrevistados. Ressaltaram o problema do lixo na beira do rio; das queimadas; do corte de árvores na beira da lagoa e do rio; uso dos defensivos agrícolas; da preservação da área de reserva ambiental no assentamento da reforma agrária; de não queimar o cisco da roça. Porém, a questão mais levantada pelos entrevistados em relação aos cuidados que estes devem ter com meio ambiente, foram as queimadas, que ainda são constantes no meio rural brasileiro.

Sobre a relação com a EFAA, após a conclusão do ensino fundamental, os entrevistados confirmaram estar mantendo, de alguma forma, esta relação. As atividades das quais os egressos têm participado são: encontro de catequese, crisma, encerramento do ano letivo, torneio de futebol, viagens para outros municípios e estados, reuniões de diretoria, assembléia de pais e visitas periódicas. Porém, a participação na assembléia de ex-alunos, promovida pela EFAA em dezembro de 2003, atendendo às exigências do regimento da AECOFABA, com o objetivo de avaliar o envolvimento dos egressos em atividades na comunidade, como também para a EFAA ser informada sobre o processo de escolarização dos ex-alunos, foi a atividade mais ressaltada pelos egressos das duas realidades pesquisadas no que tange à relação com a EFAA após a conclusão do ensino fundamental.

Para os entrevistados, continuar frequentando a EFAA garante a manutenção do diálogo com os monitores/formadores, a convivência com outras pessoas e a possibilidade de continuar obtendo informações referentes à realidade da vida do campo. Além destes aspectos, os

egressos apontaram o fato de que, por ter sido uma escola onde eles aprenderam e continuam aprendendo bastante, como também por ser uma “escola social”, devem retribuir tudo que ela fez por eles durante o processo de formação escolar. Porém, o incentivo em relação à participação na vida da comunidade, o incentivo aos estudos e como a EFAA representa, segundo eles, uma família, continuar frequentando-a tem um significado muito forte na formação destes jovens.

Essas mesmas observações em relação à participação nas atividades promovidas pela EFAA foram levantadas pelos egressos dos assentamentos. Porém, duas questões merecem ser destacadas: a primeira, segundo eles, é que esta escola possibilitou pensar diferente sobre as coisas da vida, ou seja, o direito de ser cidadão; e a segunda foi a formação religiosa, como se pode perceber nas falas que se seguem:

A escola incentivou meus estudos. Se eu tivesse estudado em outra escola, talvez eu não estivesse formada. (Maria de Lourdes, assentada).

Ela contribuiu muito para dar razão a minha vida. Se eu não estivesse estudado na Escola Família, não teria concluído o ensino médio. Aprendi a conviver com gente de diferente maneira. Cada um tem seu jeito e agente tem que saber respeitar. Ela [escola] ensina a leitura, ensina a viver. (José Gilberto, assentado).

Contribuiu muito, me incentivou a participar de trabalhos sociais, me preparou para a vida, sei trabalhar na roça. (José Pedro, assentado).

Em relação à Pedagogia desenvolvida pela escola, a Alternância integrativa, 100% dos entrevistados a consideram muito boa, pois, segundo os egressos dos assentamentos de reforma agrária, esta pedagogia possibilita repassar o que eles aprendem na escola para a família e a comunidade, como também não os deixa esquecer da roça e nem da escola durante as seções família/comunidade; 77,7% dos egressos dos assentamentos disseram também que, durante o período em que se encontravam na escola, aproveitaram bem o tempo, pois estudavam muito durante os quinze dias e, nos outros quinze dias, além de estudar, ainda aju-

davam os pais na roça. Para eles, esta metodologia garante uma boa aprendizagem, igual, ou melhor, do que outras escolas.

Acho muito bom, porque descansa um pouco... lá da hora que levanta até a hora de dormir a gente estuda. Lá é diferente dos outros colégios que só estuda um turno. (Maria de Fátima, agricultura familiar).

É porque na EFAA os monitores forçavam mais com a gente e lá [nos outros colégios] o tempo é pouco demais é 40 minutos uma aula e o tempo acabou, português 40 minutos e acabou e na EFAA não, o tempo era dobrado da aula de português. (José Marcelo, agricultura familiar).

Acho ótimo, porque o que eu aprendia ensinava a comunidade, na volta e também porque estudada e trabalhava. (José João, agricultura familiar).

Verifica-se que esse movimento de ir e vir do alternante, isto é, quinze dias na escola e quinze junto à família/comunidade, possibilita ao alternante pensar a prática e retornar a ela para transformá-la, como diz Paulo Freire (1986). Isto é ação-reflexão-ação, é prática e teoria, é também a possibilidade de transformar a realidade em que se acham esses oprimidos, para quem a escola oficial desconhece como sujeitos históricos, pois só transmite os valores e conhecimentos a serviço da dominação e da reprodução, ao contrário das EFAs.

Daí que a Pedagogia da Alternância, volta da para o jovem agricultor objetiva desenvolver o meio rural sem perder de vista os seus valores históricos e culturais, busca fortalecer a pequena propriedade, a agricultura familiar, desenvolver a solidariedade entre os pequenos produtores, incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos, oferecer ao meio rural lideranças jovens para estimular e orientar o desenvolvimento técnico em geral e o comunitário em particular, entre outros.

Finalmente, como parte da entrevista, foi-lhes questionado o que eles gostariam de dizer sobre esta escola que não havia sido perguntado. Os egressos levantaram várias questões: trata-se de uma escola que prepara para a vida; ensina a conviver com os colegas e monitores;

é uma escola que possibilita trabalhar e estudar ao mesmo tempo; gostariam que se implantasse o ensino médio; é uma escola em que não falta professor e, conseqüentemente, não tem aula vaga; é a melhor escola do município. Porém, os aspectos mais levantados em relação à EFAA, é que esta é sem dúvida uma escola para os jovens do meio rural; é uma escola que possibilita aos filhos dos pequenos agricultores continuarem estudando, associando teoria e prática. É uma segunda família.

A oportunidade que ela deu aos filhos de pequenos agricultores de poder estudar. Outra coisa importante é que ela [escola], além de ensinar os conhecimentos teóricos, desenvolve trabalho prático como castrar um porco, fazer horta, como cuidar dos animais, galinhas. Tudo isso a gente aprende. (José Gilberto, assentado).

Para minha vida, a Escola Família Agrícola de Angical foi um ensinamento, eu aprendi muito aqui, me eduquei e ela deu oportunidade para todos da zona rural que não estudavam. Porque as escolas eram longe, muitos lugares não têm nem escola, muita gente tem que ir estudar longe e tem que ir montado de cavalo. E aqui para mim é a união, as pessoas ficam unidas, aqui é uma família (JOSÉ APARÍCIO, agricultura familiar).

3.2 Dialogando com os achados das lideranças comunitárias

Indagadas as lideranças sobre a existência de possíveis diferenças entre os alunos que estudam na EFAA e os que estudam nas demais escolas, 100% afirmaram que há diferença. Apontaram inúmeras: na EFAA, além do ambiente escolar, existe também um ambiente familiar; a convivência diária entre alunos e monitores possibilita o desenvolvimento intelectual e social do aluno; os alunos melhoram o comportamento com a família, são mais disciplinados; o acompanhamento dos monitores, não existe aula vaga e o incentivo à formação de grupos de jovens voltados para as questões religiosas. Contudo, a convivência dos alunos na comunidade, socializando os conhecimentos, a participação dos jovens em atividades sociais

na comunidade; a formação religiosa; o fato de terem mais consciência política; porque são ensinados conteúdos de agricultura e pecuária e que estes alunos são mais preparados para a vida, para o mercado de trabalho foram os aspectos mais destacados e que, por conseguinte, diferenciam a EFAA das escolas oficiais do meio rural do contexto geográfico da pesquisa.

O aluno que estuda na EFAA é mais preparado para a vida, para o mercado de trabalho. A relação dos alunos com a comunidade durante os quinze dias, é muito importante porque repassam os conhecimentos. Os alunos da EFAA podem aplicar teoria e prática. A questão da disciplina também é diferente. Os alunos das outras escolas ficam soltos, os pais não acompanham os filhos, matam aulas, já na Escola Família os monitores acompanham os alunos e os pais sabem onde estão seus filhos, não ficam soltos. (João José, assentado).

Questionados sobre se os alternantes desenvolvem atividades na comunidade, quatro afirmaram que desenvolvem, dois disseram que uns desenvolvem e outros não e um disse que eles não desenvolvem porque continuam estudando. As atividades apontadas pelas lideranças foram: a realização de palestras na comunidade sobre temas relacionados com agricultura e pecuária, participação em mutirões em áreas comunitárias e nas roças dos vizinhos. Mas o fato de os alunos ensinarem às pessoas da comunidade o que aprenderam na EFAA e a formação e organização de grupos de jovens voltados para Igreja Católica foram as atividades mais ressaltadas pelas lideranças quanto ao desenvolvimento de atividades realizadas pelos jovens alternantes onde moram e trabalham juntamente com a família. No entanto, fazem uma crítica ao papel da comunidade no que tange à falta de cobrança da atuação dos jovens na comunidade e que, portanto, esta responsabilidade não é só da EFAA, através dos monitores, da Associação, mas é responsabilidade de todos os envolvidos com a construção dessa escola no município.

Aprofundando-se mais um pouco, foi questionado se as mudanças nos procedimentos agrí-

colas produziram melhorias na produção das comunidades, a maioria respondeu afirmativamente. Porém alguns ressaltaram os fatores naturais, a exemplo da falta de água, do solo arenoso.

Têm sido importantes os ensinamentos da EFAA. O grande fator de não melhorar a produção agrícola é a falta de água. Os alunos aprendem a fazer uma horta na escola, mas quando chega à comunidade muita não tem água. Esta parte tem sido prejudicada. Com relação a cuidar do rebanho, a pecuária tem sido muito satisfatório. (João José, assentado).

Melhorou e muito, porque antes não plantávamos horta e hoje mesmo com pouca água e plantando só para o consumo da família, as coisas melhoraram e a quantidade também. (Joana, agricultura familiar).

Melhorou, quando plantamos com cobertura a produção foi maior. Então, as técnicas ensinadas na Escola Família, principalmente não jogar o cisco fora, vem aumentando a produção agrícola. (João Mário, assentado).

Finalmente, como parte das indagações, foi solicitado, aos entrevistados, que dissessem sobre a EFAA o que gostariam de expressar e não lhes foi perguntado. Uma entrevistada ressaltou a importância da EFAA e de que deveriam lutar para “... botar o ensino médio” (Joana, agricultura familiar). Outro afirmou que “... foi a melhor coisa que já chegou em Angical e muitos agricultores não dão o respaldo e a importância que ela merece” (João Mário, assentado).

A EFAA foi o passo mais importante que já surgiu na região para as famílias de baixa renda, trabalhadores rurais, agricultores familiares, porque incentiva os filhos a estudarem, melhora a relação na família, ajuda a construir outra relação na família. Importante também a confiança que esses jovens adquirem com a igreja e os movimentos sociais. Exemplo: são essas estagiárias que estão aqui, participando da atividade, da vida do Sindicato e entendendo o papel dos movimentos sociais. Então, a EFAA não é uma escola tradicional, é uma escola prática de convivência com a realidade. (João Raimundo, assentado).

Para concluir...

O estudo sobre a EFA de Angical, município localizado no extremo oeste da Bahia, no além São Francisco, símbolo de luta e resistência dos pequenos produtores familiares à permanência e ao acesso à terra, demonstrou que esta escola é de fato uma alternativa de educação escolar viável para o fortalecimento da agricultura familiar e como tal, apresenta um diferencial em relação às políticas de educação do campo.

Em primeiro lugar, trata-se de uma escola que atende à população a que se propôs atender por princípio. Verificou-se que a maioria dos egressos é proveniente das comunidades rurais do município onde está localizada a EFAA, seja dos assentamentos de reforma agrária, seja das demais comunidades rurais que se categorizou de agricultura familiar, revelando a importância desta escola para esses jovens trabalhadores, filhos de pequenos produtores familiares.

Em segundo lugar, revelou a atuação das lideranças religiosas, dos movimentos sociais e sindicais, das associações dos assentados das áreas de reforma agrária e das demais pessoas do município ao implantarem uma Escola Família Agrícola, mantida praticamente com recursos financeiros externos. Além disso, por ser a única escola voltada para a formação com o trabalho no campo, deixa evidente a ausência de escolas oficiais centradas nos interesses e necessidades desses jovens que praticam esta atividade econômica em que a propriedade rural familiar é praticamente a única fonte de renda.

Em terceiro lugar, verificou-se que os egressos deram prosseguimento aos estudos, pois muitos já concluíram o ensino médio e os demais estão cursando. Muitos sonham, inclusive, em cursar a universidade o que é extremamente significativo, pois, como sabemos, ainda mantém-se no imaginário dessas pessoas e nas da cidade a impossibilidade da população que mora no campo de ao menos pensar ou chegar a cursar esse nível de escolarização.

O fato de os jovens darem prosseguimento aos estudos contribui para elevar o índice de escolarização da população residente no meio

rural local e nacional, já que é no campo que ainda se concentra um número elevado de cidadãos e cidadãs analfabetos e, quando muito, chegam a cursar as quatro primeiras séries do ensino fundamental, nas escolinhas 'cai não cai', muitas cobertas de lonas, do professor que além de não sabe ler ensina a alguém a não saber quase ler na expressão de Miguel Arroyo (2004). Além disso, exerce dupla função: merendeiro e faxineiro. Muitas deles, mesmo com a formação em magistério não são qualificados para atuarem nas classes bisseriadas e multiseriadas. Além disso, pelo fato de residirem nas cidades, tem uma prática pedagógica essencialmente urbana, divorciada dos saberes e da cultura local ali acumulado historicamente.

Ainda sobre a questão da formação escolar, um dos achados mais instigantes desta pesquisa, e que, portanto, diferencia essa escola das demais presentes no meio rural no contexto nacional e local, diz respeito ao currículo escolar. Embora a questão da religião apareça como um dos assuntos discutidos na escola, os assuntos sobre a agricultura e zootecnia tanto nas aulas teóricas como nas práticas são mencionados pelos egressos com destaque. A EFAA, ao incluir essas disciplinas como componente curricular, enquanto uma forma de organizar o processo educativo na escola, incorpora o movimento da realidade dos educandos, sua cultura e o trabalho de envolvimento com as atividades agropecuárias, fundante para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura familiar.

Além de as disciplinas serem voltadas para a realidade deles, merece destaque o fato de esses alunos aplicarem os conhecimentos construídos na EFAA na própria propriedade, ou mesmo socializando com as pessoas das comunidades rurais, seja no cuidado com os animais ou nas atividades agrícolas, aumentando o nível da produção e da produtividade, apesar de que muitos deles não comercializam, plantam mais para subsistência, tem possibilitado a melhoria da qualidade de vida. O aprendizado sobre como fazer adubo orgânico, o uso de adubos tradicionais, mas, agora, com cuidado, a exemplo de acesso de uréia no esterco de gado,

o cuidado com o meio ambiente, a implementação de novas técnicas agrícolas, são aspectos que vem contribuindo com o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura familiar no contexto onde esses jovens moram, juntamente com sua família e as pessoas da comunidade.

Com relação ao processo de permanência no meio rural, constatou-se que a maioria dos egressos entrevistados deseja continuar morando no campo, por entender que eles podem morar, viver bem e ganhar mais com a prática da agricultura família, pelo fato deles serem filhos dos proprietários da terra.

Observou-se também que, de uma forma ou de outra os jovens egressos têm participado das atividades promovidas pela escola, inclusive como membros da diretoria da Associação da Escola Família Agrícola de Angical. Nas falas dos egressos ficou explícita a relação de carinho, de amor, de união, que eles têm por essa escola. Refere-se a ela como sendo uma família, um espaço de aprendizado importante para a vida deles e desse modo, continuar frequentando-a conserva todos esses laços.

Ressaltaram o papel da EFAA na formação deles, com destaque para o incentivo em participar das atividades da comunidade, a formação religiosa e o incentivo dessa escola quanto à continuidade dos estudos. Em relação à Pedagogia da Alternância, ficou evidenciada a valorização que lhe é atribuída, pois permite aos jovens que moram no campo combinar a formação escolar com a formação para o trabalho, sem se desligar da família e da cultura do campo. A alternância entre o meio familiar e o meio escolar assegura ao alternante a formação teórica e prática, o fazer e o pensar, a ação-reflexão-ação.

Daí que as Escolas Famílias Agrícolas e Pedagogia da Alternância vêm se expandindo em nosso país, devido à possibilidade de permanência da mão-de-obra do jovem nas atividades de produção agropecuária, isto é, no trabalho com a agricultura familiar, atividade econômica historicamente marginalizada pela modernização agrícola desenvolvida pelos latifundiários, o agronegócio, apesar de todo o processo de luta e de resistência encampadas,

secularmente, pelos camponeses em suas diversas categorias: meeiros, arrendatários, agregados e posseiros.

É nesse contexto que os egressos afirmaram que a EFAA é uma escola que prepara para o trabalho, para a vida, não falta professor, não tem aula vaga, é uma escola para os jovens do meio rural, pois garante aos filhos dos pequenos produtores familiares continuarem estudando, associando teoria e prática. É uma segunda família.

A despeito dos achados das lideranças comunitárias, foram verificados inúmeros aspectos que diferenciam a EFAA das escolas do meio rural no contexto onde foi realizada a pesquisa, reafirmando os achados dos egressos tanto em relação ao papel que a EFAA vem desempenhando no município, como também a atuação dos egressos na comunidade, na perspectiva da melhoria da produção agrícola familiar.

Na perspectiva de que a Escola Família Agrícola de Angical continue dando frutos por muitos e muitos anos, pelo seu papel no desenvolvimento e no fortalecimento da agricultura familiar, na formação integral dos jovens que moram e trabalham no campo, com uma pedagogia que combina formação escolar e o trabalho na propriedade rural e administrada pelos sujeitos que dão razão à sua existência, colocam-se aqui os desafios que, por ora, deve assegurar a escola para o trabalho, a escola para a vida.

O primeiro desafio da EFAA trata-se da busca de alternativas de auto-sustentabilidade financeira, seja através da comercialização dos produtos agrícolas e venda dos animais e seus derivados, seja através do poder público, seja da sociedade civil, sem, contudo, perder sua autonomia administrativa e pedagógica para não cair no risco do que aconteceu com outras EFAs da Bahia que acabaram fechando suas portas por conta da falta de recursos.

Um segundo desafio posto para os egressos, para as famílias e as comunidades, diz respeito ao problema da escassez de água, principalmente em algumas comunidades do projeto de assentamento de reforma agrária, pois, como vimos, essa questão acaba se tornando um fator restritivo ao desenvolvimento das práticas agrícolas.

Para tanto, faz-se urgente a organização e mobilização das comunidades rurais do município e de seu entorno, no sentido de cobrar das autoridades e dos órgãos competentes a adoção de soluções para este problema.

Um último desafio diz respeito à necessidade dos jovens egressos que afirmaram o desejo de permanecerem em suas comunidades, se inscreverem no programa *Nossa Primeira Terra* e buscar apoio financeiro no PRONAF Jovem, ambos do Governo Federal.

Os desafios a serem enfrentados pela EFAA não são pequenos e nem fáceis de se-

rem resolvidos em curto prazo, mesmo assim as Escolas Famílias Agrícolas com sua Pedagogia – a Alternância – vêm expandindo-se em inúmeros países de vários continentes, já estando em discussão a formação de uma rede interuniversitária e internacional sobre esta pedagogia, com o objetivo de mostrar sua importância na vida do ser humano, em particular dos jovens que vivem e trabalham no campo, na perspectiva de desenvolvimento de uma sociedade mais justa e mais solidária, pois a solidariedade é o eixo do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia. **Revista 20 anos da AECOFABA**, Riacho de Santana, n. especial, [1999].
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Escola para o trabalho, escola para a vida**: o caso da Escola Família Agrícola de Angical - Bahia. 2005. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.
- BAHIA. Secretaria do Planejamento de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Estatísticas dos Municípios Baianos**. Salvador: SEI, 2004. v.3. CD-ROM 1.
- BEGNAMI, João Batista. Experiências das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. In: **Pedagogia da Alternância**: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: Unefab, 2002. p. 106-117.
- BEGNAMI, João Batista. Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil. In: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Documentos pedagógicos**. Brasília: Unefab, 2004, p. 3-20.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar**: Angical -Bahia. .Brasília:MEC, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.147-158.
- CALVÓ, Pedro Puig. Introdução: centros familiares de formação em alternância. In: **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Brasília: Unefab, 1999. p. 15-24.
- D'ÁVILA, Cristina Maria Teixeira. **Decifra-me ou te devoro**: o que pode o professor frente ao manual escolar? 2001. 410f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ESCOLA Família Agrícola José Nunes da Matta. **Histórico da EFA de Angical**. Angical, [1996]. Digitalizado. _____. **Relatório de atividades**. Angical, 2003.
- FERNANDES, Bernardo M; CERIOLI, Paulo R; CALDART, Roseli S. CONFERÊNCIA NACIONAL, 1.,: por uma educação básica do campo. In: GONZALEZ, Miguel Arroyo; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. (Texto preparatório)

FORGEARD, Gilbert. Alternância e desenvolvimento do meio. In: **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Brasília: Unefab, 1999. p. 64-72.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros ensaios**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Brasília: Unefab, 1999. p. 39-48.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

MÂNPIO, Antônio João. Conscientização e pedagogia da alternância. In: **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Brasília: Unefab, 1999. p. 49-55.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar et al. **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PESSOTTI, Alda Luiza. **Ensino médio rural**: as contradições da formação em alternância. Vitória: UFES, 195. 145p.

RODWELL, Mary K. Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 3, p. 125-142, jan/dez, 1994.

SILVA, Maria do Socorro. Educação básica do campo: no silêncio das políticas educacionais, a negação da igualdade do direito e o desrespeito às diferenças. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Uma escola para a inclusão social**. Brasília, DF, 2003. p. 158-175.

Recebido em 30.05.06

Aprovado em 01.09.06

MODELOS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO: análise crítica de tendências norte-americanas

Michel Carbonneau *

Tradução: Marinalva Lopes Ribeiro & Sandra Regina Soares
Revisão da tradução: Eric Maheu

RESUMO

O ensino norte americano primário e secundário é objeto de importantes questionamentos. Nesse contexto, sua profissionalização é vista por muitos como a melhor maneira de remediar as fragilidades que a caracterizam e de dar um novo impulso à escola. Na busca de consecução desse objetivo, a ênfase do caráter profissional da formação inicial dos professores torna-se condição *sine qua non*. Nesse sentido, a presente análise examina a legitimidade desse movimento de profissionalização, critica sua relação com os modelos atuais de formação inicial e com as tendências que emergem desse universo e, finalmente, sugere um perfil de componentes para uma prática profissional a ser desenvolvida.

ABSTRACT

The field of teaching in North America, at both primary and secondary levels, has been the object of renewed questioning. For some, the way to remediate various weaknesses and to give new spirit to the school is through a professionalization. A necessary condition in attaining this objective is to accentuate the professional character of initial teacher training. This analysis examines the legitimacy of the professionalization movement, criticizes the relation between this and current training models and emerging approaches, and finally, suggests a profile of various components for future professional practices.

* Professor aposentado da Universidade de Montreal. Texto original publicado na *Revue des sciences de l'éducation*, Montreal, v. XIX, n. 1, p.33-57, 1993, sob o título "Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines". A *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade* agradece à *Revue des sciences de l'éducation* e à revista *Educação & Sociedade* (que adquiriu os direitos de publicação em português) por autorizar a publicação da tradução do artigo.

Introdução

O lançamento do Sputnik, em 1957, veio cristalizar, no mundo ocidental, a oposição entre a cultura humanista e a cultura científica, ou seja, tecnológica. Se, até então, o mundo científico estava relativamente bem acomodado a um sistema de educação marcado mais pelo controle dos homens de letras do que dos homens de ciências, a demonstração surpreendente do avanço soviético na corrida para a conquista do espaço fornecia uma tribuna inesperada a uma certa *intelligentsia* científica ocidental assim como a uma gama de críticos que encontraram naquele evento razões para nutrir suas contestações, infelizmente muito freqüentemente fundadas, a respeito dos sistemas educacionais.

Na América do Norte, foram os Estados Unidos que conheceram o contragolpe mais importante. A honra de uma nação abertamente em competição estava em jogo. Paradoxalmente, foram necessárias mais de duas décadas, o tempo de conhecer os anos de glória – e o apogeu – da influência do humanismo sobre a escola antes que se multiplicassem as avaliações e os questionamentos dos sistemas educacionais instalados. Os anos 1960 e 1970, com efeito, foram aqueles nos quais, ao mesmo tempo, se multiplicavam as experiências de pedagogia ativa, nova aberta, não diretiva, alternativa e se exprimiam, em contrapartida, a necessidade de controlar essa efervescência, notadamente pela via da avaliação do desempenho e competência dos professores¹ ou aquela do retorno ao essencial (*back to basics*). O início dos anos 80, marcado pelas primeiras críticas importantes, entre as quais se destaca o célebre relatório *A nação em risco* (National Commission on Excellence in Education, 1983), sinalizava o fim daquilo que tinha sido percebido por alguns como a última diversão humanista. Entretanto, o tipo de renovação pedagógica preconizada não parecia oferecer garantias suficientes de sucesso que estimulassem um avanço na sua direção. Além disso, o atraso denunciado na corrida tecnológica sugeria principalmente que fossem asseguradas as condições necessárias à escola, aos professores e aos alunos ao invés de uma flexibilização.

No Quebec, a apresentação, em 1964, do Relatório da Comissão Real de pesquisa sobre o ensino chegava na contra corrente² desse movimento que revelava uma influência importante da cultura científica, a qual queria difundir, apesar de nela se inspirar. O paradoxo nesse relatório, largamente inspirado em leituras psicológicas e sociológicas da época, próprias às ciências humanas, consiste no fato que poderia pretender a um cientificismo, certamente, mas a um cientificismo cujas relações com a cultura científica, entendamos aquela das ciências exatas, estivessem e permanecessem diminutas quando não inexistentes. O relatório da Comissão devia dar lugar à renovação do sistema escolar quebequense numa direção humanista, favorecendo notadamente a passagem de uma pedagogia julgada e dita tradicional para pedagogias desejadas mais flexíveis e mais adaptadas à realidade e às necessidades das crianças e dos adolescentes. Essa transformação atribuía novos papéis aos professores, que deveriam, em princípio, fazer de sua função uma função profissional. Como é comum, o processo dessa mudança deveria rapidamente passar a ser julgado pela coletividade, avaliando seus efeitos sobre as aprendizagens de base em língua materna e em Matemática. Sobre esse ponto, o Quebec dos anos 1980 se junta às preocupações americanas³, sem, todavia viver suas interrogações com uma inquietação do mesmo porte.

O fim dos anos 1980 veria crescer, particularmente nos Estados Unidos, mas com eco importante no Quebec e no resto do Canadá, a pressão exercida pela cultura técnico-científica sobre as escolhas de sociedade, ampliada pela convergência de valores econômicos não somente dominantes, mas reforçados pela forte ameaça de economias concorrentes. O mundo do ensino e da formação dos professores,

¹ Competency/ Performance Based Teacher Education (C/PBTE)

² Tratava-se talvez mais de um retardo sobre a situação americana que de uma orientação desejada diferente.

³ Ao longo de todo o texto, o adjetivo “americano” é utilizado para se referir aos Estados Unidos enquanto que o adjetivo se refere aos estados Unidos e ao Canadá em conjunto.

agitados por essas oscilações ideológicas, buscavam uma nova definição de sua missão. A influência dos valores econômicos e técnico-científicos contribuiu grandemente, positiva ou negativamente, para visibilidade da função de professor e para a tomada de consciência de sua importância. Em decorrência, uma vasta reflexão coletiva se cristalizou em torno do conceito de profissionalização do ensino que, sem ser novo, conhece um novo fervor.

O presente texto tentará delimitar, a partir da análise de relatórios e estudos, o que é esse movimento de profissionalização buscando inicialmente identificar as diversas facetas desse processo. Num segundo momento, será examinada sua legitimidade para o ensino. Num terceiro momento, passaremos em revista os modelos e tendências norte-americanas em formação de professores e profissionalização do ensino. Enfim, uma quarta parte proporrá um modelo prospectivo para uma profissionalização em educação.

A significação de uma profissionalização do ensino

Lemosse (1989) distingue, além de uma definição fundada sobre a história, dois tipos de definições de profissão, as quais ele atribui a paternidade aos sociólogos. As primeiras, essencialmente descritivas, identificam características comuns às diferentes profissões reconhecidas. Segundo os autores (Elliot, 1972; Meyers, 1973; S. Goodlad, 1984; Berger, 1989; Lemosse, 1989), o número de características varia do simples ao triplo e pode ultrapassar uma dúzia, as quais podem ser agrupadas em quatro dimensões:

1) **Ato profissional:** Uma profissão é caracterizada por um ato específico que implica numa atividade intelectual; ela tem uma natureza altruísta e traduz-se na forma de serviço.

2) **A formação:** O profissional recebe uma longa formação universitária, o mais freqüente de natureza científica.

3) **O contexto da prática:** O profissional exerce sua profissão de maneira autônoma e responsável.

4) **Inserção social:** A inserção do profissional na sociedade se faz por intermédio de uma associação (ordem ou corporação) de identidade forte. Essa associação tem direito de supervisionar a formação e a creditação de seus membros, impõe a estes um código de ética e assegura a garantia de sua posição social.

Assinalamos que, se as duas primeiras dimensões parecem aplicáveis aos professores sem grande dificuldade, ainda que dêem margem a muita discussão, notadamente sobre a especificidade do ato do ensino, isso não se verifica igualmente para as duas últimas dimensões. O contexto de prática pode certamente ser modificado na medida em que ele depende de decisões políticas e administrativas, mas não seria uma fácil tarefa. Quanto à inserção social dos professores, que é tributária do contexto cultural e econômico, ela origina, além das questões ligadas à natureza e aos poderes de suas associações, em geral sindicais, um problema maior a respeito de seu estatuto social. Seu estatuto determina a posição e o prestígio da profissão na sociedade. Ele condiciona o nível de renda dos seus membros e se revela inversamente proporcional ao seu número. A esse respeito, a profissão de professor é relativamente única. Clifford e Guthrie (1988) precisam que, em 1987, as escolas públicas americanas empregavam cerca de 2,39 milhões de professores e as escolas privadas, 354.000⁴. No mesmo ano, foram recenseados 465.000 advogados, 480.000 médicos e osteopatas, 84.000 arquitetos e 1,2 milhões de engenheiros. Mesmo entre as “semi-profissões”⁵ (enfermeiras, trabalha-

⁴ O número total desses professores (2 744. 000), elevado em números absolutos representa 1% da população.

⁵ Myers (1973), retomando a tipologia das profissões de Carr-Saunders e Wilson (1933), caracteriza as “semi-profissões” como sendo fundadas sobre uma prática e um saber técnicos. As “profissões estabelecidas” (medicina, direito, prêtese) seriam fundadas sobre uma prática desenvolvida a partir de estudos teóricos e sobre uma ética profissional, as “novas profissões (engenharia, química, contabilidade, ciências naturais e sociais) seriam fundadas sobre seus próprios estudos fundamentais e as “profissões em devenir” (negócios, administração, gestão) não seriam fundadas nem sobre estudos teóricos nem sobre a aquisição de técnicas mas sobre o domínio de práticas modernas no terreno de atividades dadas. Mesmo se a descrição das “profissões em devenir” não parecem mais corresponder à realidade presente, a tipologia no seu conjunto continua a ser interessante.

dores sociais, farmacêuticos, oftalmologista), esse número é proporcionalmente elevado. Disso decorre um círculo vicioso. Quanto menos o estatuto de uma profissão é elevado, de fato, mais ela é numerosa, e menos ela é suscetível de atrair candidatos fortes e promissores, o que, em consequência, dificulta seu desenvolvimento como profissão. Além dessas considerações econômicas não negligenciáveis, convém precisar que o contexto cultural norte-americano valoriza relativamente pouco a educação das crianças e não favorece as carreiras tradicionalmente reservadas às mulheres. Assim ele não impulsiona o desenvolvimento da profissão de professor.

Tendo em conta as dificuldades de assegurar para o conjunto dos seus membros um alto nível intelectual, uma prática autônoma e um estatuto social elevado, será ainda possível aspirar ao título de profissional? Lemosse (1989) sugere buscar a resposta do lado do segundo tipo de definições mais baseadas sobre o processo de profissionalização que sobre a profissão propriamente dita. Uma boa maneira de apropriar-se desse processo consiste em analisar sob o ângulo das razões invocadas para lhe justificar.

Busca de uma legitimidade no processo de profissionalização

Três principais categorias de pessoas, ao menos teoricamente, são mais particularmente concernentes à questão da legitimidade da profissionalização do ensino. Trata-se dos gestores (políticos e administradores, em princípio representantes dos interesses dos usuários), dos formadores de professores e dos próprios professores.

À primeira vista, pode-se levantar a hipótese que essas três categorias de pessoas serão favoráveis à profissionalização do ensino: a primeira porque o serviço prestado poderia ser melhorado, a segunda porque o reconhecimento de sua função e de seu prestígio na universidade ganharia com isso, a última porque ela deveria ver seu estatuto social valorizado. Mas, a questão é evidentemente mais complexa e merece uma melhor análise. Nos três parágrafos seguintes as razões alegadas para justificar

uma profissionalização serão agrupadas por serem atribuídas a cada uma das três categorias de atores. Importa assinalar que as escolhas de agrupamentos são parcialmente arbitrárias e que visam essencialmente a facilitar a compreensão das injunções subjacentes ao processo em curso.

O julgamento dos decisores

Falar de julgamento dos decisores é um pouco forçado porque os documentos analisados não foram preparados por eles, mas por grupos de trabalho a quem eles delegaram poder. Todavia, a natureza da demanda não é verdadeiramente estranha, pois se encontram nos relatórios oficiais características comuns que se distinguem de outros estudos, notadamente daqueles sobre o olhar do público e sobre a importância dada ao rendimento do sistema educacional.

A avaliação do rendimento escolar – que não poderia ser reduzida ao rendimento dos professores – tem geralmente dado lugar à identificação de limites que a sociedade desejaria ver ultrapassados. É notadamente o caso dos relatórios canadenses de Fullan et Connely (1987) e de Sullivan Royal Commission on Education (1988). Os relatórios americanos da National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk* (1983) e do Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986), contrariamente, são muito mais alarmistas, julgando inaceitável o medíocre desempenho dos alunos do secundário na língua materna (Inglês) e em Matemática, evidenciado por avaliações internas e comparações internacionais⁶.

Como explicar o tom mais moderado dos canadenses⁷, que têm também razões para de-

⁶ O Carnegie Task Force (1986) e J. I. Goodlad (1984) consideram, todavia, não sobre a base de comparações internacionais, mas, sobretudo a partir de rendimentos comparados nacionais, no curso de uma década, que se existe declínio, existem também progressos, segundo os domínios, e que essas mudanças, considerando a complexidade da questão, demandam uma análise aprofundada quando se quer identificar as causas, pois toda conclusão fundada sobre as primeiras impressões corre o risco de ser errônea.

⁷ Lembramos, todavia, que o estudo quebequense de Cornier et al. (1980), frente ao julgamento severo dos professores a respeito da formação recebida, sublinham a urgência para as universidades de colocar em questão suas práticas. Este estudo, todavia, não tratava da eficácia do ensino dispensado.

seja um melhor desempenho de seu sistema escolar? A explicação poderia ser atribuída, em parte, ao fato que esse desempenho foi objeto de um menor número de avaliações – o que a gente ignora não preocupa – ou que as comparações internacionais são menos significativas. Ainda que essas hipóteses sejam plausíveis, é necessário se questionar se a diferença não tem referência com o clima político e com a conjuntura socioeconômica da última década e aquela prevista para o futuro. Com efeito, na lógica de preservação da supremacia americana, o desafio dos Estados Unidos do século XXI é visto como sendo aquele de um *Knowledge based economy*. Sua potencia econômica futura – baseada em uma dominação econômica que pode explicar a necessidade de um melhor desempenho⁸ – repousará, segundo essa hipótese, sobre a atitude de impulsionar sempre seu desenvolvimento científico e tecnológico, sobre a capacidade produtiva baseada em uma mão de obra altamente qualificada e, conseqüentemente, menos em uma profissão com fraco nível de especialização, que caracteriza os países com nível de vida menos elevada. Disso decorre a exigência feita ao sistema escolar não somente de recuperar o atraso, mas de retomar a dianteira na corrida ao rendimento, única maneira, a médio e longo prazo, de garantir uma posição privilegiada no jogo da economia internacional. O Canadá, mesmo sofrendo os efeitos dos sobressaltos de uma economia mundializada, não pode aspirar, como os Estados Unidos, ao controle além de uma dominação política. A avaliação de seu sistema escolar se reveste então de um sentido diferente. O equilíbrio buscado entre o interesse das pessoas e o interesse da nação assume, verdadeiramente, uma outra natureza.

Qual seria o melhor meio, para os americanos, de operar essa reconstituição? Seria necessário profissionalizar o ensino, transformando a profissão em sinônimo de competência e habilidade. Concretamente⁹, trata-se de aumentar os níveis de creditação dos professores, de desenvolver um ambiente profissional nas escolas, de criar uma nova categoria de professores, os *lead teachers* – aquilo que o Japão acaba de realizar -, colocar a formação de base

em nível do bacharelado e a formação profissional em nível de mestrado. Além disso, trata-se de oferecer medidas capazes de estimular o bom desempenho global de uma escola, de assegurar salários e um perfil de carreira competitivos em relação às outras profissões e de favorecer a escolha da carreira professor aos jovens das diferentes minorias. Trata-se, ainda, de adotar medidas muito concretas, mas, no entanto suscetíveis de repercussões importantes sobre a qualidade do ensino e conseqüentemente, sobre sua profissionalização.

A percepção dos formadores de professores

As razões de uma profissionalização do ensino que podem ser apreendidas das análises e reflexões produzidas pelos encarregados da formação e do aperfeiçoamento dos mestres podem ser agrupadas em três vertentes. A primeira trata das características do ensino. Este último é geralmente percebido (ver Sykes, 1985; Holmes Group, 1986; Carbonneau, 1988; Clifford e Guthrie, 1988) como carente de transformações porque evoluiu relativamente pouco nas duas últimas décadas enquanto que, paralelamente, o contexto escolar conheceria mudanças importantes. Salienta-se, por exemplo, a ausência de renovação nas técnicas e abordagens do ensino, uma compreensão da escolarização, centrada sobre a transmissão de conhecimentos, a aprendizagem passiva, o domínio de algoritmos em detrimento da compreensão e da habilidade de raciocinar. A profissionalização estima-se, seria uma boa maneira de promover as adaptações necessárias.

A segunda vertente concerne à tarefa do professor. Mesmo que sejam encontrados observadores, inclusive usuários¹⁰, que estimam

⁸ Não seria conveniente acreditar que a *intelligentsia* educativa americana esteja principalmente preocupada pela relação da educação à economia; pode-se, todavia, pensar que a esperança colocada pelos atores políticos e econômicos na educação como tábua de salvação terá grandemente contribuído para colocar o sistema e a profissionalização do ensino como prioridades.

⁹ Carnegie Task Force (1986), p. 55, tradução do autor. Essas recomendações ilustram a tendência que se encontra igualmente no Holmes Group (1986) e no *A nation at risk* (Nacional Comissão em Excelência em Educação, 1983).

¹⁰ Ver as percepções de alguns pais relatadas por J. I. Goodlad (1984).

se tratar de uma função devendo ser reduzida a simples expressão do ensino das aprendizagens de base e podendo ser aprendida na prática¹¹, o mais amplo consenso é, com efeito, que se trata de uma tarefa de uma imensa complexidade. De uma parte, ela exige uma dupla competência; disciplinar e pedagógica, e exige, em conseqüência, uma dupla formação que, ainda que já de nível universitário, acentuaria seu caráter profissional, particularmente no que tange à harmonização entre os corpos de conhecimento saídos das teorias e da pesquisa e os saberes e competências que emanam da prática. De outra parte, dadas às transformações que conhecem nossas sociedades ocidentais denominadas explosão do saber, revolução das tecnologias de comunicação, migrações de populações múltiplas, cisão da família, etc., a tarefa do professor supõe adaptações e ajustamentos constantes que não são muito compatíveis com uma abordagem muito engessada. De fato, exige-se cada vez mais do professor capacidade de adaptação e de flexibilidade, que só seriam possíveis num contexto de autonomia e de responsabilidade típica das práticas profissionais. Da mesma maneira, sua responsabilidade ética e moral, englobando as dimensões afetivas e interpessoais de sua intervenção, assim como o impacto social de sua função, concorrem para a elevação de sua função ao nível das profissões. Sobre esse aspecto, a obra publicada por Goodlad, Soder e Sirotnik (1990), *The moral dimensions of teaching*, consagra importância na demonstração que só ocorrerá verdadeira profissionalização na medida em que essa dimensão, em boa parte oculta pelas abordagens exclusivamente centradas na identificação comportamental de competências e conhecimentos de base, se tornar central. Somente a profissionalização, segundo essa tese, possibilitará à intervenção educativa seu sentido profundo identificando sua contribuição mais fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade.

Enquanto muitos compartilham dessa leitura do contexto do ensino, no qual a culpa

do professor seria crescente, a hipótese contrária é relevada em Sociologia da Educação. Essa hipótese está fundada no fato que a evolução do sistema escolar, marcado pela hierarquização e centralização do poder escolar, assim como pela sindicalização, tem tido por conseqüência uma redução da autonomia profissional dos professores¹². No primeiro caso, impondo currículo e diretrizes; no segundo, substituindo a identidade e as autonomias individuais pela identidade e pelo poder coletivos. Pode-se crer que a carreira de professor sofreu transformações aparentemente contraditórias sobre o continuum da profissionalização, mas coerentes com as necessidades de um sistema que faz face ao desafio da democratização escolar no contexto da competição internacional no qual os professores têm que desesperadamente se defender contra as exigências e solicitações desse sistema. Ao menos, podemos pensar que um ator do sistema estaria em melhores condições de se desenvolver com eficácia se gozasse de uma identidade, de uma competência e de um estatuto profissional.

A terceira vertente centra-se no duplo motivo dos formadores dos professores em recomendar a profissionalização: a melhoria do ensino no sistema escolar e a valorização de seu próprio estatuto na universidade. Ao formar profissionais com reputação, com razão ou não, de segunda categoria, os espaços universitários de formação em educação, escolas, colégios, departamentos ou faculdades, herdaram um estatuto de segunda categoria

¹¹ Uma versão moderna e articulada desta visão tomou a forma da certificação alternativa nos Estados Unidos. O Texas, New Jersey e Connecticut, a título de exemplo, desenvolveram projetos desta natureza cujas justificações conjunturais são convincentes. Ver a este propósito Dill (1990) e Zum-Walt (1991).

¹² Lessard e Mathurin (1989) analisaram a evolução do estatuto dos professores e tentaram verificar se ela se deu no sentido de uma profissionalização ou de uma "técnicaização", ou mesmo de uma proletarização. Berger (1989) dirá, em termos diferentes, um pouco a mesma coisa: "é curioso pensar que os professores – sobretudo no secundário – aceitaram trabalhar no sistema que é o modelo da cadeia taylorista" (p.19).

na universidade¹³. Profissionalizar o ensino passaria então, de certa maneira, pela profissionalização no sentido mais nobre do termo (!), da formação e dos formadores de professores, tanto para melhor assegurar a valorização profissional dos futuros professores, quanto para lhes permitir ganhar mobilidade ascendente na carreira nas universidades. Laferrière (1990), se inspirando em análises de Judge (1982) e de Clifford e Guthrie (1988), resumiu bem esse ponto de vista:

Nós seríamos vistos por meio do espelho da profissão professor. Nessa lógica, nossa ascensão a uma forma mais respeitada de existência sobre os campos universitários e na sociedade seria dependente do nosso engajamento na formação dos professores e de nosso impacto nas escolas (p. 1308).

Se tal percepção é justa, ela sugere um novo direcionamento para as unidades universitárias de Ciências da Educação. Estas unidades, considerando os estudos, deveriam escolher a orientação dos setores profissionais, na perspectiva de um ensino e uma pesquisa concretamente articulados com a prática, ao invés de se orientarem pelas artes e ciências como tem feito amplamente e sem muito sucesso, as unidades americanas e as canadenses. A primeira orientação parece ser mais suscetível de lhes fazer sair de seu relativo desconforto e de sua relativa morosidade.

A posição dos professores

Dentro de toda efervescência que marca o debate sobre a profissionalização, surpreende a constatação, bastante paradoxal, da quase ausência dos professores. Somos levados a deduzir sua visão e a extrapolar sua tomada de posição a partir de estudos, de entrevistas ou de sondagens de opinião que não são de sua iniciativa. Sem dúvida, existe uma literatura produzida pelas centrais sindicais onde esse tema é abordado mais ou menos diretamente, mas suas referências só são excepcionalmente inventariadas ou comentadas nos relatórios oficiais ou escritos científicos. Uma redefinição de seu papel está em curso, desenvolvida pelos

especialistas saídos ou não do mundo da educação, sem que os professores em exercício ocupem uma posição central. O Carnegie Task Force (1986) poderia ser considerado como uma exceção porque o grupo reunia os presidentes da National Education Association e da American Federation of Teachers, ainda que as intervenções dos representantes sindicais sejam freqüentemente, pela força das circunstâncias, de natureza política mais do que simplesmente analítica. Sublinhamos, no entanto, que essa presença poderia explicar o realismo – relativo – do cenário de uma escola do ano 2000 apresentada no relatório.

Qual a posição hipotética dos professores possível de ser formulada? Certos elementos extraídos de entrevistas sugerem que eles estão próximos da idéia da profissionalização de seu papel enquanto que outros sugerem o contrário (Cormier et al., 1980; J. I. Goodlad, 1984; Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1984; Lessard, Perron et Bélanger, 1991; Ministry of Education of British Columbia, 1990a, 1990b). Assim eles dão mais importância a sua classe e se consideram em condição de tomar as decisões concernentes ao ensino. Da mesma maneira, eles se percebem competentes, autônomos e manifestam uma vontade de participar da formação dos mestres para melhor assegurar o componente de preparação concreta ao exercício profissional. Todavia, eles valorizam muito pouco sua formação de professor e atribuem seu valor profissional, principalmente, à sua experiência, ao seu trabalho e ao seu talento pessoal. Os dados americanos e canadenses, incluindo o Quebec, são surpreendentemente semelhantes

¹³ O estudo de Schott (1989), o ensaio e o artigo de Judge (1982, 1991), O volume de Clifford e Guthrie (1988), assim como a obra editada por Wisniewski et Ducharme (1989) colocam muito bem o problema, alguns falam mesmo de crise do estatuto dos SCDEs americanos, os menos afetados não eram os Graduate schools os mais reputados e os mais influentes (Stanford, Berkeley, UCLA, Harvard, Columbia, etc). No Quebec, o Relatório do Comitê de Estudo setorial em Educação (1987) descreve um retrato que não é mais tranquilizador em relação ao que ele identifica: a presença de problemas e tensões concernentes ao estatuto das faculdades e departamentos de educação, a qualidade profissional da formação e os esforços de pesquisa que lembram a situação americana. A situação na Europa não seria significativamente diferente.

sobre esse último aspecto. Por outro lado, eles não reconhecem com clareza a utilidade do aperfeiçoamento e atribuem uma importância relativa ao caráter universitário de sua formação ou de seu aperfeiçoamento.

Em suma, os professores parecem encontrar interesse e valorização profissionais na prática cotidiana de seu ensino e dão muito menos atenção àquilo que se passa fora da escola, e mesmo, em muitos casos, fora de sua classe. A guisa de ilustração, eles estão mais na espreita de novos métodos pedagógicos que preocupados em aumentar sua autonomia. Assim, é duvidoso que o debate sobre a profissionalização ou sobre eventuais reformas escolares os preocupe muito... Alguns de seus comentários sugerem, com efeito, que eles estão principalmente preocupados com os impactos das mudanças sobre suas condições de trabalho. McMahon (1990), retomando a idéia de Breton (1984), estima que, além do capital econômico e político, existe na sociedade o capital simbólico, que permite notadamente explicar certos comportamentos das minorias étnicas. Transposto ao universo dos professores, esse conceito permite pensar que esses últimos, coabitados pela nostalgia de um capital simbólico perdido, poderiam se satisfazer em encontrar o prestígio e o reconhecimento de antigamente, fonte de sua valorização de então. É possível imaginar, nesse caso, que eles percebam a profissionalização como um desfile de novas exigências mais do que uma via efetiva de acesso a um estatuto melhorado. Considerando-se a presença, entre uma grande maioria de professores, de um preconceito desfavorável a respeito da universidade, uma história profissional demonstrando inúmeros exemplos de intervenções do poder, unilaterais e mais ou menos intempestivas, enfim, uma estruturação do sistema que, permite uma grande autonomia em classe ao mesmo tempo em que reserva a outros o controle de componentes importantes desse espaço, como a quantidade de alunos em classe, o currículo, os programas, os regimes pedagógicos, as normas de avaliação, etc., é necessário estar preparado para aquilo que os professores exigem antes de se engajar no processo de profissio-

nalização, ou seja, garantias quanto à seriedade da aventura e quanto à relação custo benefício para eles. No limite, não se deve excluir a hipótese que eles dão pouca credibilidade ao discurso de profissionalização. O mesmo se verifica em relação à universidade, lugar das formações profissionais, e aos universitários, capazes de elaborar estudos críticos sobre sua profissão, mas dificilmente capazes de melhor construir essa formação.

Primeiro epílogo

Uma primeira constatação se impõe: o processo de profissionalização na América do Norte é um importante objeto de preocupação, particularmente nos Estados Unidos. No entanto, se a vontade americana de profissionalização, de inspiração largamente política, é muito grande, ela corre o risco de não ser realista em curto prazo, não do ponto de vista daquilo que é desejável, mas daquilo que é passível de realização. O consenso sobre o desejável ultrapassa, de fato, o contexto da América do Norte. Mesmo se observamos diferenças importantes entre a maneira pela qual cada país ocidental vive ou formula sua problemática educativa, há um ponto comum entre eles: a escola e o ensino fazem em face de novos desafios que forcem seu questionamento¹⁴. Quanto ao realizável, o debate permanece aberto. Certa indiferença popular frente a esse debate, uma vontade dos governantes de controle do sistema, um corporativismo-sindicalização dos professores, um corpus profissional de conhecimentos ainda parcial¹⁵ se constituem como obstáculos ao pro-

¹⁴ São numerosas as obras que concluem pela falta de adaptação da escola e pela necessidade de sua redefinição profunda, se não seu desaparecimento: Bourdieu et Passeron (1970), Illich (1971), Toffler (1971), Angers (1976), etc.

¹⁵ Van der Maren (1990), se inspirando em Carr e Kemmis (1986), estima que esse corpus só tomará forma na medida em que se desenvolvam uma pesquisa e um saber para a educação, que ele distingue de uma pesquisa e de um saber sobre a educação. Relativamente aos esforços de construção desse saber, Cochran-Smith (1991) sublinha a ambigüidade que subsiste no fato desse saber não é construído pelos professores, mas principalmente pelos formadores de professores que "constroem para eles seu saber de experiência e a linguagem para o descrever" (p.107).

jeto da profissionalização. A evidência da necessidade, a coerência e a convergência das análises diagnósticas engendrarão necessariamente mudanças, que a história dirá se elas concorrem ou não no sentido de uma profissionalização. De imediato, permanece interessante olhar como a formação dos professores é tocada pelo movimento de profissionalização, assunto ao qual será consagrada a próxima parte do texto.

Profissionalização: modelos e tendências em formação dos professores

O exame dos modelos e tendências em formação dos professores é um assunto ao mesmo tempo simples e complexo. É simples no sentido em que os modelos existentes, entendidos aqui no sentido de uma esquematização grosseira das práticas de formação em curso, são pouco numerosos. É complexo no sentido que os questionamentos da formação são numerosos e dão lugar às explorações variadas que tornam difícil a leitura das tendências. Este texto seguirá tratando, primeiramente, dos modelos vigentes. Uma segunda parte será consagrada à análise das tendências abordadas sob o ângulo das questões que são objeto presentemente de reflexão.

Os grandes modelos de formação

A “universalização” da formação, praticamente completa na América do Norte, a intervenção generalizada do Estado, as forças de uniformização e de padronização, atribuídas à cultura universitária e ao controle governamental, contribuíram para tornar a formação dos mestres em um universo pouco diversificado em suas grandes linhas, mesmo se a multiplicidade das formas de realização tenha criado, em certos momentos, a ilusão da variedade.

Existe um modelo dominante, que é aquele da formação em nível de graduação universitária, que se apresenta sob duas vertentes: a disciplinar e a pedagógica¹⁶. Nos cursos de

pedagogia, a vertente disciplinar ocupa cerca da metade¹⁷ da formação enquanto que, para as licenciaturas, esta vertente ocupa dois terços da formação. Na vertente pedagógica, as experiências de ensino no contexto de estágios ou outros só atingem 20% dos créditos no caso das licenciaturas e 33% no caso dos cursos de pedagogia. Frequentemente, os dois eixos são abordados separadamente (sucessivamente ou de forma concorrente) de tal maneira que a formação pedagógica constitui um verniz aplicado na superfície de uma formação constituída durante 14 ou 15 anos de escolaridade. Uma variante do modelo, sobretudo comum no Canadá, toma a forma de um certificado em Pedagogia (de um ou dois anos) que vem depois de um bacharelado disciplinar (de três anos). Na grande maioria dos casos, o processo da aprendizagem proposta está centrado na transmissão-aquisição de conhecimentos.

Certamente, esse modelo dominante não contribuiu para projetar a imagem de uma formação profissional forte, mesmo se, na origem, a “universalização” devesse constituir um primeiro passo no sentido da profissionalização. Ainda que ela tenha contribuído para aumentar o nível da formação em relação àquilo que acontecia nas escolas normais, a Universidade, buscando dificilmente assumir essa nova responsabilidade, não conseguiu lhe conferir um verdadeiro estatuto de formação profissional. De fato, tanto a formação de base (cultura geral, formação fundamental e formação disciplinar) quanto à formação pedagógica (conhecimentos pedagógicos e instrumentação profissional) são objetos de críticas, e são consideradas insuficientes e inadequadas. Esse julgamento severo não resultou, mesmo

¹⁶ Note-se que se trata da fórmula a mais difundida e que existe alguns programas de nível de pós-graduação, mas que só acolhem uma pequena percentagem dos estudantes em formação inicial.

¹⁷ Conforme se considere o curso de didática como pertencente à disciplina ou à pedagogia, a tendência maior é de considerar como parte da pedagogia, esta proporção varia consideravelmente. Assim, na Universidade de Montreal, a formação dos professores do pré-escolar é assumida totalmente pela faculdade de Ciências da Educação no quadro de um bacharelado de três anos (90 créditos) cujos cursos de didática totalizam um terço ou a metade dos créditos, segundo as opções.

assim, numa vontade das universidades de se retirar dessa tarefa. Judge (1991) constata, com efeito, que “nada nessa constatação foi percebido como podendo justificar uma diminuição do investimento da universidade na formação dos professores” (p.59). Ao contrário, como veremos adiante, a tendência direcionaria mais no sentido do aumento da responsabilização da universidade.

O modelo, nos Estados Unidos, de uma via paralela de formação pedagógica, chamada “certificação alternativa” vem, todavia, comprometer um pouco a base do monopólio da formação universitária. Sem, até o momento, verdadeiramente colocar em questão o princípio da formação universitária. Esse modelo lhe abre, todavia, uma brecha importante que cresce, facilitada pela carência americana¹⁸ de professores. Em essência, trata-se de uma orientação oferecida aos professores, em exercício, contratados sem formação efetivamente pedagógica e sem diploma de Pedagogia. A condição de contratação é possuir um bacharelado com concentração na área de ensino, frequentemente acrescida da aprovação em um exame de cultura geral. A orientação consiste em um suporte oferecido à escola por um professor mentor ou por uma equipe de professores e em uma formação equivalente a cinco ou seis cursos oferecidos parcialmente no verão pelo organismo responsável do programa (Los Angeles, New Jersey, Connecticut) ou pela universidade (Texas). No caso dos dois Estados, o objetivo não se limita a fazer face à falta de professores, mas a melhorar a qualidade dos professores (Dill, 1990; Zumwalt, 1991) deixando de lado a Universidade e os departamentos de educação. A adoção desse caminho revela um julgamento muito severo da formação pedagógica universitária.

Enfim, a Universidade de Ottawa (Bélair, 1990) desenvolveu um programa de formação de professores do Ensino Primário que se inspira muito no ensino cooperativo experimentado em outros setores profissionais, notadamente em Engenharia, Trabalho Social, Matemática¹⁹, etc., (Dupuis e Dion, 1982). O essencial dessa abordagem diz respeito ao lugar que ocupa a

formação em exercício, a contribuição de professores em exercício e a responsabilidade partilhada da Universidade e do contexto da prática. Trata-se de um modelo que se assemelha à formação paralela desenvolvida no Texas com a diferença, não negligenciável, que o controle dessas operações é deixado à Universidade.

Destaca-se, desse rápido balanço, que o caráter conformista dos programas universitários, cuja eficácia é seriamente questionada, abre a porta para novas abordagens mais preocupadas com a dimensão prática da formação. Além disso, pela “ótica do mercado” (*Education's market*) que no Canadá não tem a mesma preponderância que nos Estados Unidos, é pouco provável que se desenvolva um grande número de formações paralelas, ainda que experimentações estejam em curso em Ontário. Qualquer que seja a mensagem não equívoca que elas revelam em favor de uma formação baseada na iniciação concreta no ofício explica, sem dúvida, em parte, a emergência de projetos como aquele da Universidade de Ottawa. Esse projeto antevê o tipo de impacto que poderia ter sobre as universidades canadenses – e americanas – a experiência de certificação alternativa americana, quer dizer o

¹⁸ No Canadá, a penúria não é geral e sim limitada, no Quebec em particular, nos setores das matemáticas, das ciências e das segundas línguas; os dois primeiros correspondem, aliás, aos que seriam os mais sacrificados nos Estados Unidos (National Commission on Excellence in Education, 1983; Comitê de estudo Setorial em Educação, 1987). É importante também sublinhar que a certificação alternativa poderia constituir uma resposta à delicada questão da débil representação dos grupos étnicos nos programas de formação dos professores. Trata-se, em geral, de grupos menos escolarizados que, por esta razão, seguem raramente os estudos de nível universitário, dominam menos a língua do ensino e têm então menos facilmente acesso aos programas universitários de formação dos professores. Disso resultam condições de ensino, descritas frequentemente por esta coletividade, que contribuem pouco para suscitar um interesse pelos estudos. As condições de admissão aos programas de formação paralela não realçam as universidades, elas poderiam ser mais facilmente flexíveis apesar de que nas experiências atuais, uma escolaridade de nível de bacharelado seja exigida.

¹⁹ A Universidade de Sherbrooke (Allard, 1990) desenvolveu igualmente uma abordagem do tipo cooperativo nos seus programas de formação de professores; diferentemente de Ottawa, onde o único curso sobre a lei escolar e um curso sobre o ensino religioso são oferecidos na Universidade, somente os créditos de estágio são assumidos, alternando a presença na universidade e na escola.

estímulo ao estreitamento das relações de colaboração entre a Universidade e o meio²⁰.

Em suma, o tipo de formação atualmente oferecido pela maior parte das universidades pode dificilmente pretender a excelência profissional, ao menos no que diz respeito ao lado pedagógico. Trata-se de uma formação muito curta, freqüentemente abstrata e geralmente com a aparência salpicada da formação disciplinar. Compreendemos, a partir daí, que ela possa ser julgada dispensável. Quanto ao modelo de certificação alternativa, compreendemos, pelas razões evidentes, que ela seja geralmente ignorada das universidades (Dill, 1990). Enfim, o último modelo está por se construir, pois ele ainda está nos primeiros anos de experimentação, embora apresente perspectivas promissoras.

Tendências norte americanas na formação de professores

A identificação de tendências mais suscetíveis de imprimir uma direção à evolução do sistema, na multiplicidade de explorações novas, sugere um jogo de adivinhação. Seis aspectos de questionamento são objetos de iniciativas, que nos parecem mais especialmente capazes de influenciar o futuro da formação dos professores.

Nível da formação. O modelo dominante de uma formação em nível de graduação tem sido fortemente questionado nos Estados Unidos, a partir da divulgação dos relatórios do Carnegie Task Force (1986) e do Holmes Group (1986). O relatório ontariano do Teacher Education Review Steering Committee (1988) e o relatório quebequense do Comité de l'étude sectorielle em éducation (1987)²¹ fazem ver que esse movimento não se estendeu ainda no Canadá. A recomendação dos relatórios americanos é de conduzir a formação pedagógica em nível de mestrado, de forma a liberar a graduação para melhor desenvolver a formação de base e oferecer um novo espaço à formação pedagógica, mais amplo e em princípio mais prestigiado e eventualmente mais orientado para a instrumentação prática.

§A proposição tem sido bem recebida pelos meios universitários que já desenvolvem os estudos de pós-graduação (Graduate schools of education) por cinco razões. Certas faculdades que ministram a pós-graduação estavam desejosas de trabalhar na formação dos professores, de se engajar na graduação e de desenvolver sua experiência de pesquisa de uma maneira mais sintonizada com a prática profissional do ensino. Além disso, esta nova responsabilidade seria sinônima de aumento da clientela e, conseqüentemente, de novos recursos financeiros. Em terceiro lugar, considerando que as subvenções destinadas às universidades são proporcionalmente mais elevadas para os estudos de pós-graduação, a formação dos professores seria significativamente mais contemplada e poderia escapar do seu estatuto de criança pobre das universidades. Em quarto lugar, esta orientação permitiria a redução do número de centros nos quais se desenvolve a formação, cerca de 1200, evitando assim a dispersão dos recursos e a continuidade do funcionamento de instituições de mérito, às vezes, duvidoso. Enfim, ela seria sinônima de formação prolongada, tanto do ponto de vista do conteúdo disciplinar quanto pedagógico.

Todavia, as objeções a esta proposição são inúmeras (Sykes, 1985; Ryan, 1987; Clifford e Guthrie, 1988; Dill, 1990): incapacidade das escolas "graduadas" de responder à demanda; dificuldade já demonstrada destas escolas em se adaptar às exigências de uma formação profissional; desperdício da competência desenvolvida nos centros de graduação; agravamento do problema de recrutamento de candidatos para a carreira de professor, em função das novas exigências; agravamento da falta de professores; aumento dos custos com folha de pessoal das comissões escolares, já inadequadamente financiadas, em razão dos aumentos

²⁰ A multiplicação, no Quebec, das experiências de formação prática no contexto da escola associada, testemunha este impacto.

²¹ Mais recentemente, ou seja, em 1992, o Ministério da Educação do Quebec publicava um documento de trabalho sobre as orientações e competências esperadas na formação dos professores do secundário que mantém a exigência de formação universitária mínima ao nível do primeiro ciclo.

salariais consecutivos à nova exigência de ter mestrado; aumento potencial da contratação de professores não diplomados pela Universidade; proliferação da certificação na base de uma formação alternativa, fora da universidade. A despeito dessas objeções e de uma importante resistência política previsível da parte dos centros de formação em nível de graduação, o movimento em favor de uma formação de pós-graduação parece mais suscetível de se consolidar a médio ou a longo prazo, em razão do fato que já em 1986, mais de 50% de todos os professores detinham um mestrado ou seis anos de estudos de nível universitário e que o nível de estudo permanece um fator eventualmente determinante em um processo de profissionalização. O Canadá poderia muito bem seguir esses passos depois de mais alguns anos de reflexão suplementar...

Orientação da formação. A passagem de uma formação de identidade mal assegurada para uma formação deliberadamente profissional é, certamente, uma das tendências atuais mais aceitas. Todos os discursos, todas as proposições, salvos algumas raras exceções (por exemplo, Rosencrantz, 1982), convergem no sentido de transformar a preocupação com a qualidade do ensino em compromisso de toda a universidade²² para oferecer um modelo profissional que assegure uma melhor formação de base para os futuros professores, acentuar a dimensão da instrumentação prática na formação pedagógica, desenvolver uma colaboração estreita com os professores em exercício no quadro dos programas de formação inicial (escolas e professores associados, escolas laboratórios, etc), aumentar a parte dos estágios nos programas, favorecer a emergência de pesquisas em colaboração e desenvolver um corpus de conhecimentos próprios à prática pedagógica, etc.

Essas proposições, para serem implementadas na prática, supõem uma orientação dos departamentos e faculdades de educação resolutamente voltada para a dimensão profissional; J.I. Goodlad (1990) avança na hipótese da criação de um centro de pedagogia dentro dos campus universitários. A identidade profissio-

nal não pode, com efeito, se desenvolver nos programas de formação inicial se o ensino nesses programas não é nem valorizado nem reconhecido, se as condições humanas (relação estudantes/curso, contribuição de professores em exercício) e materiais (espaços restritos e insalubres, ausência de laboratórios e de espaços de trabalho para os estudantes) são inadequadas, se a pesquisa enraizada na realidade profissional e centrada na formação pedagógica não é incentivada, etc. A atualização dessa tendência não é automática, pois é evidente que a identidade dos setores de educação nas universidades é híbrida e que a escolha de uma orientação profissional ainda não foi resolutamente tomada²³.

Natureza da formação. Principalmente influenciada, desde as duas ou três últimas décadas, pela via econômica e tecno-científica, a orientação do movimento de profissionalização do ensino tem largamente assumido a marca do empirismo, notadamente nos Estados Unidos. A emergência, durante os anos 70, da abordagem de uma formação centrada nas competências, as definições governamentais de normas de certificação e de padrões de formação e o movimento em favor da avaliação dos desempenhos, constituem igualmente sinais da presença dessa influência.

Todavia, o caráter mitigado dos resultados obtidos através desses esforços de dissecação e de sistematização do ato de ensinar, a prevalência das novas exigências dirigidas à escola pelas recentes transformações sociais e a perda de fôlego da ideologia materialista, deu novamente voz, numa linguagem adaptada à nova realidade, às leituras e análises humanistas. Dois

²² Diversos projetos de bacharelado integrado são colocados presentemente abrindo caminho no Quebec (Université Laval, Université du Québec à Trois Rivières, Université du Québec à Hull). O controle desses programas, estando nas mãos das faculdades e departamentos de educação, com o objetivo de opor a fragmentação de uma formação onde as aprendizagens são realizadas em seqüências lineares por uma preocupação compartilhada mais profunda de profissionalização da formação.

²³ As análises de Judge (1982, 1987), do Holmes Group (1986) e de Clifford e Gutherie (1988) são particularmente eloquentes sobre este propósito. Ver também J.I. Goodlad (1990).

indícios sinalizam a presença da tendência para a busca de um melhor equilíbrio de complementaridade entre o cuidado “empírico” de eficácia da escola e a preocupação “humanista” com a pessoa em desenvolvimento. Nessa tendência encontram-se as intervenções e pesquisas inspiradas no conceito de ensino reflexivo (reflective teaching) e na nova importância, que parece tomar a dimensão moral do ensino.

O conceito de prática reflexiva, que tem suas origens em Dewey (1904) e que foi retomado por Argyris e Schön (1974), foi rapidamente transposto para a prática do ensino para dar lugar, particularmente cinco anos depois, a uma grande variedade de aplicações na América do Norte, que vão desde a orientação dos estagiários até o desenvolvimento dos marcos referenciais de pesquisa. Considerando sua amplitude, esse fenômeno é interessante em si mesmo. Contudo, ele torna-se tanto mais interessante na medida em que possui uma metagem associada ao fato de que essa corrente de pensamento tem o professor como um ator convocado a analisar e a refletir, e não simplesmente a aplicar técnicas, sublinhando, ao mesmo tempo, a dimensão humana – e profissional- da relação de aprendizagem (Zeichner e Liston, 1987; Grimmer e Erickson, 1988; Cochran-Smith, 1991; Gore e Zeichner, 1991).

Além disso, no debate americano sobre a profissionalização do ensino, a perspectiva moral tinha essencialmente sido reduzida às considerações éticas do exercício profissional. A revisão de textos (Goodlad, 1990) sobre as dimensões morais do ensino, notadamente no que tange à profissionalização, vem alargar a base de discussão e anunciar, segundo nosso ponto de vista, um segundo momento ao movimento de profissionalização, em que agora serão abordados os aspectos da profissão docente ligados aos afetos, à transmissão dos valores humanistas e culturais e à influência e responsabilidade morais do professor, etc. O Canadá, como foi mencionado anteriormente, talvez porque ali a reflexão sobre a profissionalização não assume uma conotação política tão forte, o espaço reservado a esta perspectiva parece ser proporcionalmente mais importan-

te (Conseil supérieur de l'éducation, 1987; Fullan e Connelly, 1987; Ministry of Education, 1990a, 1990b), permitindo certamente afirmar que, além dos objetivos de aprendizagem, a preocupação em relação ao pleno desenvolvimento das pessoas é muito mais presente do que nos documentos americanos tomados aqui como objetos de estudo.

Controle da profissão. Apesar de não estar diretamente concernente à formação, a tendência manifesta em favor de um controle da competência dos professores recentemente formados em instituições públicas ou organismos intermediários, provavelmente influenciará os programas de formação, como se observa em outros setores profissionais como Direito, Medicina, Medicina veterinária, etc. Nos Estados Unidos existem, já há algum tempo, os comitês de autorização/reconhecimento de programa (Wise, 1990) e os mecanismos de certificação dos professores dos diferentes estados (Sykes, 1985). Mais recentemente foi criada uma Comissão nacional dos modelos profissionais do ensino no espírito do Carnegie Task Force (1986). Além disso, a título de exemplo, considera-se que a implementação /organização de exames do ensino profissional (Holmes Group, 1986) apresenta uma analogia com a fórmula dos concursos realizados na França ou na Suíça. Ontário, inspirado na proposição do Teacher Education Review Steering Committee (1988), criou um Conselho Estadual misto sobre a formação de professores, responsável pela certificação, identificação de prioridades, desenvolvimento e revisão de programas, etc., enquanto que no Quebec, onde existe já um sistema de certificação e de brevês para os professores, questiona-se sobre a necessidade de criação de um Comitê provincial de aprovação dos programas (Comitê de estudo setorial em educação, 1987). A generalização de tais medidas sugere, em certa medida, a profissionalização como proponente de novas normas de qualidade.

Inserção profissional. A atenção direcionada à inserção profissional dos novos professores – assim como as medidas de controle da profissão – só concerne à formação indire-

tamente. Entretanto, a inserção é um prolongamento da formação que, em diferentes contextos, dá lugar a uma participação prolongada da universidade oferecendo suporte e acompanhamento.

Formação continuada. A idéia de conceber a formação inicial dos professores como um momento no desenvolvimento profissional do professor é agora valorizada. Nesse sentido, não é então apropriado falar ainda de uma tendência. No entanto, poucas iniciativas concretas foram tomadas a esse respeito. É necessário prever as repercussões de médio e longo prazo: sobre os programas de formação inicial, dos quais se espera menos que eles cubram todos os aspectos de uma competência profissional plena; sobre a inserção profissional, que poderá comportar ou não – o debate está aberto – a manutenção de laços com a Universidade; sobre a “formação continuada”, eventualmente considerada como a busca de um caminho profissional e não mais como a maneira de preencher as lacunas de uma formação inicial inadequada.

Destaca-se do exame das tendências que o processo de profissionalização da formação dos professores está bem encaminhado no que diz respeito ao seu objetivo. Todavia, a identidade profissional desta formação só se tornará realidade na medida em que seja acentuado/ reforçado o movimento iniciado para uma preparação a uma função enriquecida, centrada sobre a prática e seriamente assumida pela universidade. O simples fato de se ter que falar de tendências sublinha que nada, entretanto, foi assegurado.

Segundo epílogo

O movimento americano em favor da profissionalização se justificaria não somente no fraco rendimento escolar e na reação política que ele suscitou, mas igualmente nos programas de formação dos professores que não ofereciam uma preparação propriamente profissional. Não existem razões para se acreditar que a situação canadense seja tão diferente, mas a pressão sobre o sistema escolar sendo menor, seus limites e fragilidades são, sem dúvidas, sentidos menos fortemente.

Talvez se explique também, ao menos em parte, pela necessidade do mundo da educação de fazer contrapontos ao mundo político e à ideologia dominante que ele representa, onde a autonomia e a responsabilidade dos professores deram lugar ao controle por parte dos diferentes níveis da hierarquia do poder. Se esta hipótese tem fundamento, ela permitiria compreender a crítica dirigida por alguns (ver notadamente Fenstermacher, 1990) a respeito do movimento de profissionalização, que ele constituía uma busca de poder habilmente orquestrada pelo mundo da educação, sem uma contrapartida satisfatória a respeito da análise e da reflexão sobre a função da escola e o papel do professor. Esta busca de poder ilustra, aliás, o jogo de forças presente em direções diametralmente opostas, as primeiras forças visando à emancipação do mundo do ensino e as demais, visando a sua manutenção sob um jugo político eventualmente duro.

Enfim, a introdução da perspectiva moral no debate recoloca o dilema jamais resolvido do professor ou educador e destaca a questão de saber se a complexidade inserida na profissionalização é matéria de ensino ou de intervenção educativa. É preciso não duvidar que haja lugar para a melhoria do ensino; a ciência didática tendo demonstrado bem que a mecânica da construção do conhecimento é complexa e ainda pouco conhecida. No entanto, o problema da escola não é principalmente aquele da escolarização no sentido da transmissão de uma cultura escolar²⁴ mas principalmente aquele do apego ao passado desta cultura sempre principalmente definida por sua missão implícita, mais ou menos latente, de seleção²⁵ da minoria à qual

²⁴ Fenstermacher e Richardson (1991), numa comunicação sobre a função do argumento prático no ensino, tentam reviver a dicotomia aristotélica, que distingue entre o raciocínio prático visando a ação e o raciocínio teórico orientado para o conhecimento. Aplicada à cultura escolar, esta grade de leitura permite constatar que o lugar estabelecido para o raciocínio prático é fortemente reduzido.

²⁵ O relatório do Carnegie Task Force (1986) – a expressão é também utilizada por Sykes (1985) – fala da escola secundária como “túnel” alimentando os estudos superiores, daí a importância de um currículo preparando bem uma trajetória escolar prolongada. Comodai assegurar que a busca deste objetivo não se faça em detrimento da formação da maioria dos indivíduos que não seguem além do secundário?

será reservado o privilégio do acesso aos estudos superiores. Qualquer que seja o resultado desse debate, impõe-se a construção de uma escola que se curva sob o fardo: taxa elevada de fadiga profissional entre os professores; no Quebec, aproximadamente 40% de alunos vivem o fenômeno da evasão escolar no secundário; baixa média de rendimento da escola nos Estados Unidos, etc. Deve a escola continuar nessa direção? A escola norte americana “democratizada”, dado o seu contexto curricular (relação aos conhecimentos e à multiplicidade de seus veículos) e social (transformação do tecido e da organização sociais) está forçada a ampliar seu mandato nele incluindo mais generosamente e mais explicitamente as intervenções adaptadas, produto de uma competência profissional.

Modelo para uma profissionalização em educação

O mandato ampliado do professor supõe a organização de múltiplos componentes que não é óbvia. Os numerosos exercícios de identificação e de classificação dos papéis e das competências do ensino conduziram à composição de inventários (Reynolds, 1989) de uma abundância que se aproxima, às vezes, do absurdo. Como, a partir desta multiplicidade, operar um ordenamento que, ao delimitá-la, funda a profissão? A evolução da tarefa, antecipada à luz das práticas mais de vanguarda²⁶ ou à luz dos cenários da escola do futuro, nos conduziu a identificar três atos²⁷, no sentido profissional do termo, espécies de “ilhas de significação” – e de coerência – visando a definir a especificidade profissional da intervenção educativa, especificidade eventualmente própria a orientar a formação dos professores: a direção da aprendizagem, a organização e a animação pedagógica do grupo da sala de aula e a mediação pedagógica e educativa.

A direção da aprendizagem deve ser entendida no sentido amplo do termo, aquele que se relaciona não tanto à noção de autoridade quanto aquela de competência; aquele que dirige é aquele que guia, que orienta porque sabe mais

em razão da cultura, da formação e da experiência. Ela implica a identificação do “quê” aprender (conhecimento didático e curricular), do “quando” aprender (conhecimento do desenvolvimento da criança e do adolescente e conhecimento dos programas de ensino), do “como” aprender (aprendizagem da criança e do adolescente, comunicação, avaliação, estratégias de ensino, estratégias educativas, particularismos étnicos) do “onde” aprender (conhecimento das estruturas e recursos do sistema escolar e conhecimento dos recursos externos a esse sistema), do “por quê” aprender (conhecimento dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação) que esclarecem também o “quê” aprender.

A organização e a animação pedagógica do grupo-sala de aula se relacionam a uma característica determinante da intervenção educativa no meio escolar, a saber, que elas se desenrolam o mais frequentemente no contexto de grupo. Esses atos supõem o conhecimento do funcionamento e da animação do grupo (gestão disciplinar, integração da diferença, multietnicidade) o conhecimento da animação pedagógica (projetos, ateliês, exercícios de simulação, tecnologias), o saber em situação de grupo (explicar, questionar, captar a atenção, suscitar o interesse, verificar a compreensão) e o conhecimento de seu próprio funcionamento em grupo (assumir sua liderança, identificar seus modelos de funcionamento).

A mediação pedagógica e educativa remete ao fato que a direção da aprendizagem e a ação educativa não se exercem em vasos fechados, que os lugares de aprendizagem são múltiplos, que as ocasiões de desenvolvimento são numerosas e que a escola está cada vez mais chamada a jogar um papel integrador frente a esta realidade. Este ato supõe a capacidade de interagir com os interlocutores-chaves (alunos, pais, colegas, direção da escola, conselheiros pedagógicos, profissionais

²⁶ As experiências de escolas alternativas, paradoxalmente à perda de velocidade, ao menos no Quebec, terão contribuído para abrir a via da renovação da escola regular.

²⁷ O relatório do Comitê sobre a formação e o aperfeiçoamento dos professores (no prelo) apresenta um esboço desse modelo.

de outras áreas, animadores de lazer, agentes de segurança no meio escolar, etc.), a habilidade de se engajar nos processos de mediação, a atitude de trabalhar em equipe, o conhecimento das fronteiras de seu campo de intervenção e dos outros parceiros, o conhecimento de suas forças e fraquezas na dinâmica de mediação e um sentido agudo da ética profissional.

Mesmo que não sejam praticados por um grande número de professores, esses atos parecerão pouco numerosos para alguns. De fato, eles correspondem, em diversos níveis, à ação já conduzida por práticos em questionamento profissional. O cenário para uma escola do século XXI, imaginado pelo relatório do Carnegie Task Force (1986), da mesma maneira que a escola revolucionária sem nível e sem promoção anual, cuja implantação já foi iniciada na Colômbia Britânica (Ministério da Educação, 1990, 1990b, 1990c, 1990d) chama uma função de ensino podendo muito bem corresponder a esse modelo em três atos. Eles participam, igualmente, do espírito dos conceitos de ensino treinador de Meirieu (1989), da engenharia do ensino de De Peretti (1991) ou da pedagogia pragmática de Reguzzoni (1988) no que concerne à substituição do ensino como mera transmissão de conhecimentos para uma intervenção na qual se encontram o conselho pedagógico e a engenharia educativa.

Utopia ou realismo? Visão do ano 2000 ou do ano 2005? Uma função com tal envergadura não é acessível a todos os professores em exercício por limite ou escolha profissional. Seu advento, de certa maneira inelutável, poderia provocar o surgimento de uma diferenciação dos papéis na escola, aliás reclamada pelos relatórios do Holmes Group (1986), do Carnegie Task Force (1986) e de Fullan e Connely (1987). Sem dúvida, igualmente, pode-se considerar que todo professor exerce algum dos três atos em graus diversos, a organização e animação pedagógica do grupo sendo geralmente o ato predominante.

Último epílogo

A escola tem sabido atravessar os séculos e se adaptar, bem ou mal, aos incontáveis espaços

culturais e às múltiplas mutações da sociedade sem que jamais sua existência pareça ter sido ameaçada. Seu poder de assimilação, emanação do poder assimilador da ideologia dominante que minimiza a acomodação às pressões evolutivas, lhe assegurou seu lugar na sociedade mesmo nos momentos de transformações profundas, graças, precisamente, à sua contribuição antecipada aos estabelecimentos e à manipulação da nova ordem social. Desse fato, é pouco provável, mesmo numa aceção multideterminada da educação (Bertrand, 1979), que ela desapareça um dia substituída por novos espaços educativos. Ao contrário, esta evolução acentua a necessidade de um lugar de integração (Conselho Superior de Educação, 1986, 1989) no qual se exerçam, além das práticas escolares, análise e pensamento críticos, discussão de idéias, apreciação dos valores, apropriação pessoal, desabrochamento das identidades.

Se a escola não parece verdadeiramente ameaçada na sua existência, ela está, todavia, submetida a fortes tensões que provocam e continuarão a provocar importantes adaptações. Uma meta leitura de seu futuro se impõe, aquela que situa sua função linear de escolarização, mais ou menos tributária da ordem social a manter, no seio de uma definição de mandatos ajustada às novas condições sociais. A escola de amanhã deverá rever os pesos relativos de seus papéis de forma a reduzir a parte referente à manutenção da ordem atual de privilégios²⁸ em prol de uma acentuação do suporte multiforme ao desenvolvimento e ao crescimento dentro e fora da escola, aliás ainda e sempre necessária. Perrenoud (1981) fala de diversificação do currículo; é também no prolongamento desta idéia, que a escola deve ser convocada para uma diversificação de suas funções. Resta saber em qual medida e em que ritmo a sociedade e os professores em exercício estão prontos para operar a mudança.

Do ponto de vista da formação dos professores, o movimento de profissionalização con-

²⁸ Perrenoud (1984), na análise que faz sobre o sucesso escolar, destaca claramente o papel do sistema na sua fabricação, os privilégios desse sistema marcado pela tendência a impor suas normas e critérios.

tribuirá positivamente suscitando o questionamento e favorecendo a emergência de um novo realismo. Sem serem os únicos e nem mesmo os principais agentes de profissionalização, as universidades têm neste sentido um papel determinante a jogar. A partir de um diagnóstico consistente resta à universidade expressar uma vontade concreta de mudança por meio de um planejamento orçamentário, da valorização do ensino, da melhoria dos programas e de suas condições de realização e de uma pesquisa orientada para a prática educativa e para o desenvolvimento de seu *corpus* de conhecimentos. Sem dúvida ainda não está na hora de

festejar, porque a transformação em causa é tão importante quanto à da escola; ora, é necessário se esperar que o primeiro reflexo institucional seja a salvaguarda do *status quo*...

A conclusão desse balanço norte-americano poderia ser que, do ponto de vista do processo, a implementação da profissionalização do ensino, embora limitada, é bem real e bem ativa, notadamente no que se refere à formação inicial, mas que, de um ponto de vista mais estatístico, sua conquista como uma profissão “estabelecida” e socialmente reconhecida, resta problemática mesmo se, visivelmente, existe a sua necessidade!

REFERÊNCIAS

- ALLARD, G. (1990). Système de stages à l'Université de Sherbrooke. In: P. A. Martin (dir.), *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans les universités Canadiennes* (p. 25-32). Rouyn-Noranda: Département d'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.²⁹
- ANGERS, P. (1976). *Les modèles de l'institution scolaire*. Trois-Rivières: centre de développement en environnement scolaire.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BÉLAIR, L. (1990). Le modèle de formation pratique de l'Université d'Ottawa (Ontario). In: P. A. Martin (dir.), *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans les universités canadiennes* (p. 161-178). Rouyn-Noranda: Département d'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- BERGER, G. (1989). Éléments de réflexion pour des dynamiques de changements dans la formation des enseignants. *Recherche et formation*, 6, 9-22.
- BERTRAND, Y. (1979). *Les modèles éducationnels*. Montréal: Service pédagogique, Université de Montréal.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- BRETON, R. (1984). The production and allocation of symbolic resources: An analysis of the linguistic and ethnocultural fields in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 21 (2), 123-144.
- CARBONNEAU, M. (1988). L'enseignement primaire au Québec, vingt-cinq ans après le Rapport Parent. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(1), 104-120.
- CARNEGIE TASK FORCE on Teaching as a Profession (1986). *A nation repared: Teachers for twenty-first century*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- CARR, W. et KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- CARR-SAUNDERS, A.M et Wilson, P. A. (1933). *The professions*. Oxford: The Clarendon Press.
- CLIFFORD, G. J. et GUTHRIE, J. W. (1988). *Educational school: a brief for professional*. Education. Chicago: The University of Chicago Press.
- COCCHRAN-SMITH, M. (1991). Reinvesting student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 104-118.

²⁹ As referências são apresentadas na formatação do texto original.

COMITÉ DE L'ÉTUDE SECTORIELLE EN ÉDUCATION (1987). *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec: une analyse de la situation d'ensemble* (Rapport). Ste-Foy: Conseil des Universités.

COMITÉ SUR LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES (sous presse). *La problématique actuelle de la formation initiale des enseignants* (Rapport). Montreal: Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984). *La condition enseignante*. Québec: Ministère de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1986). *Les nouveaux défis éducatifs*. Québec: Ministère de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *Les visées et les pratiques de l'école primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989). *Les enfants du primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *La profession enseignante: vers renouvellement du contrat social*. Québec: Ministère de l'Éducation.

CORMIER, R. A., LESSARD, C., VALOIS, P. et TOUPIN, L. (1980) *Les enseignantes et enseignants du Québec: une étude sociopédagogique* (Vol. 6 - *La formation et le perfectionnement*). Québec: Ministère de l'éducation.

DE PERETTI, A. (1991). Ingénierie de la formation. In R. Bourdoncle et A. Louvet (dir.), *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères* (p. 63-77). Actes de colloque, novembre 1990, Paris: Institut national de recherche pédagogique.

DEWEY, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. McMurray (dir.), *The bird NSSE yearbook* (Part 1, p. 9-30). Chicago: The University of Chicago Press.

DUPUIS, P. et DION, J. F. (1982). *La formation pratique en milieu universitaire*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

DILL, V. S. (1990). Support for the «unsupportable». *Phi Delta Kappan*, 72(3), 198-199.

ELLIOT, P. (1972). *The sociology of the professions*. New York: Herder and Herder.

FENSTERMACHER, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In: J. I. Goodlad, R. Soder et K. A. Sirotnik (dir.), *The moral dimensions of teaching* (p. 130-151). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

FENSTERMACHER, G. D. et RICHARDSON, V. (1991). *The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching*. Communication à la conférence annuelle de l'American educational Research Association, Tucson, AZ: University of Arizona.

FULLAN, M. et CONNELLY, F. M. (1987). *Teacher education in Ontario: Current practice and options for the future*. Toronto: Ontario Ministry of Education, Ministry of Colleges and Universities.

GOODLAD, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.

GOODLAD, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

GOODLAD, J. I., SODER, R. et SIROTNIK, K. A. (dir.). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

GOODLAD, S. (1984). *Education for the professions: Quis custodiet...?* Surrey: SRHE et NFER-Nelson.

GORE, J. M. et ZEICHNER, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.

GRIMEMETT, P. et ERICKSON, G. (dir.). (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press.

HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's teacher's: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.

ILLICH, Y. (1971). *Une société sans école*. Paris: Seuil.

JUDGE, H. (1982). *American graduate schools of education: A view from abroad*. New York: Ford Foundation.

- JUDGE, H. (1987). Another view from abroad. IN J. F. Soltis (dir.), *Reforming teacher education. The impact of the Holmes Group Report* (p. 84-89). New York: Teachers College Press.
- JUDGE, H. (1991). L'université et la formation des enseignants: histoires et comparaisons: Angleterre, États-Unism France. In R. Bourdoncle et A. Louvet (dir.), *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères* (p. 47-61). Actes de colloque, novembre 1990, Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- LAFERRIÈRE, T. (1990). Pour un programme de recherche au bénéfice de l'éducation: propositions et implications. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (Tome 3 – Enseignement et apprentissage, p. 1033-1043). Actes de 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- LEMOSSÉ, M. (1989). *Le « professionnalisme » des enseignants: le point de vue anglais*. Recherche et formation, 6, 55-66.
- LESSARD, C. et MATHURIN, C. (1989). L'évolution du corps enseignant québécois, 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 43-71.
- LESSARD, C., PERRON, M. et BÉLANGER, P. W. (dir.). (1991). La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- MCMAHON, F. (1990). Un cadre conceptuel pour la recherche et la pédagogie auprès des francophones en situation minoritaire. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (Tome 3 – Enseignement et apprentissage, p. 983-990). Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
- MEIRIEU, Ph. (1989). *Enseigner: scénario pour um métier nouveau*. Paris: Éditions ESF.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- MINISTRY OF EDUCATION (1990a). year 2000: *A curriculum and assessment framework for the future*. Victoria: Ministry of Education, British Columbia.
- MINISTRY OF EDUCATION (1990b). *Year 2000: A framework for learning*. Victoria: Ministry of Education, British Columbia.
- MINISTRY OF EDUCATION (1999c). *Working plan n° 2, 1989-1999: A plan to implement policy directions: A response to the Sullivan Royal Commission on Education by the Government of British Columbia*. Victoria: Ministry of Education, British Columbia.
- Ministry of Education (1990d). *Year 2000: A response summary: Report on written responses to year 2000: A curriculum and assessment framework for the future*. Victoria: Ministry of Education, British Columbia.
- MYERS, D. A. (1973). *Teacher power – Professionalization and colletive bargaining*. Lexington Books.
- National Comission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- PERRENOUD, Ph. (1981). *Diversifier le curriculum et les formes d'excellence à l'école primaire, une stratégie de démocratisation?* Communication au Colloque international de l'Unesco. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Droz.
- REGUZZONI, M. (1988). Progrès technologique et pédagogie pragmatique: le rôle de la recherche en éducation. *Recherche et formation*, 4(4), 9-21.
- REYNOLDS, M. C. (éd.) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- ROSECRANTZ, B. A. (1982). *Letter from America*. In H. Judge (dir.), *American graduate schools of education: A view from abroad* (p. 51-63). New York: Ford Foundation.

RYAN, K. (1987). The wrong report at the right time. In J. F. Soltis (dir.), *Reforming teacher education. The impact of the Holmes Group Report* (p. 109-112). New York: Teachers College Press.

SCHOTT, C. J. (1989). *Improving the training and evaluation of teachers at the secondary school level: Educating the educator in pursuit of excellence*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.

Sullivan Royal Comission (1988). *A legacy for learners* (Report). Victoria: Queen's Printer for British Columbia.

SYKES, G. (1985). Teacher education in the United States. In B. R. Clark (dir.), *The school and the university* (p. 264-289). Berkeley, CA: University of California Press.

TEACHER EDUCATION REVIEW STEERING COMMITTEE (1988) *Final Report*. Toronto: Ministry of Education, Ministry of Colleges and Universities.

TOFFLER, A. (1971). *Le choc du futur*. Paris: Denoël.

VAN DER MAREN, J.-M. (1990). Les savoirs et la recherche pour l'éducation. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (Tome 3 – Enseignement et apprentissage, p. 1023-1031). Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française de Canada, Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

WILLIAMS, R. B. (1990). Professional autonomy and collective bargaining. *The Canadian School Executive*, 10(1), 17-19.

WISE, A. E. (1990). Policies for reforming teacher education. *Phi Delta Kappan*, 72(3), 200-202.

WISNIEWSKI, R. et Ducharme, E. R. (dir.). (1989). *The professor of teaching: An inquiry*. Albany, NY: The State University of New York Press.

ZEICHNER, K. M. et LISTON, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-48.

ZUMWALT, K. (1991). Alternative routes to teaching: Three alternative approaches. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 83-92.

Recebido em 07.10.06

Aprovado em 07.10.06

ESTUDOS



AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO SEMI-ÁRIDO BAIANO QUANTO À VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Paulo Batista Machado *

Edivânia Moreira da Silva **

RESUMO

O objetivo maior do estudo é identificar a percepção de estudantes universitários pertencentes à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sendo eles de cinco diferentes cursos (Biologia, Direito, História, Matemática e Pedagogia), situados em cidades do semi-árido baiano, quanto à violação dos Direitos Humanos. Trata-se de resgatar as suas crenças, idéias e valores (Representações Sociais) no que respeita às Liberdades Individuais, Ações governamentais, Ações Individuais, Obrigações e liberdades individuais, Fatalismo, e Exigências de uma empresa para com seu novo contratado e do governo quanto ao cidadão. Fazendo uso de um instrumento já aplicado em pesquisa anterior quanto à extensão e limites de universalidade dos Direitos Humanos, após as devidas adaptações à realidade do Nordeste brasileiro, foram definidas as representações sociais consensuais ao universo dos entrevistados e a cada conjunto de estudantes, bem como a variação de representações decorrente especialmente do cruzamento da variável “pertença a uma prática religiosa”.

Palavras-chave: Representações Sociais – Direitos Humanos – Estudantes

ABSTRACT

UNIVERSITARY STUDENTS IN THE SEMI-ARID REGIONS OF BAHIA, BRAZIL: THEIR SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT HUMAN RIGHTS VIOLATION

The main objective of the study is to identify social representations about human rights violation of students of the University of the State of Bahia (UNEB) who belong to five different courses (biology, law, history, mathematics and pedagogy), located in towns in the semi arid regions of the state of Bahia. The

* Ph.D em Educação pela Universidade do Québec em Montréal, professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação do Campus VII, Senhor do Bonfim, Bahia. Endereço para correspondência: Rua Carteiro Oldon Machado, 202, Bairro do DERBA – 48.970-000 Senhor do Bonfim/BA. E-mail: machado1345@hotmail.com

** Auxiliar de Pesquisa, estudante do Curso de Matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação do Campus VII, Senhor do Bonfim, Bahia. Endereço para correspondência: Rua João Maciel, 47 – 48.970-000 Senhor do Bonfim/BA. E-mail: moreiravane@hotmail.com

objective is to help them recover their beliefs, ideas and human values (social representations) related to their individual freedoms, governmental actions as well as their own actions and obligations, fatalism and employer requirements from new employees and from the government towards the common citizen. We take in consideration studies already done in previous researches in reference to extensions and limits about the universality of human rights, After due adaptations to the reality of the Brazilian northeastern, social and consensual representations were defined in the majority of the students interviewed and in each group of students, as well as in representations as a result of the mix of ideas “practices a religion”.

Keywords: Social Representations – Human Rights – Students

INTRODUÇÃO

Realizado nos quadros do Programa de Iniciação Científica (PICIN) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o presente estudo definiu a sua problemática a partir da constatação de que a violação dos Direitos Humanos é algo recorrente no mundo contemporâneo. Relatórios sucessivos de instituições voltadas ao bem-estar e aos direitos da pessoa humana têm revelado o crescimento de práticas e idéias que violentam as conquistas mais fundamentais da sociedade organizada do ocidente (Human Rights Watch (HRW), relatório 2002; Anistia Internacional, Relatórios 2000 a 2003; Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, Relatório 2004). Os relatórios que vimos de citar revelam que cresce no mundo e no Brasil a preocupação com os direitos fundamentais do homem, sendo motivo de reflexões, críticas e enfrentamentos as crescentes violações que têm sofrido os referidos direitos: tortura, prisões arbitrárias, mortes, atentados, negação de direitos fundamentais como a escravidão por dívidas, o trabalho infantil, a péssima distribuição de rendas, a concentração fundiária, a sub-moradia, a falta de acesso à água, a violência.

Se aos estados, aos governos e às entidades voltadas ao bem-estar humano cabem iniciativas no sentido de coibir ou desestimular tais violações, de todos os cidadãos, especialmente dos que constroem o conhecimento e militam no domínio educativo espera-se uma atitude crítica em relação aos processos que infringem

os direitos do homem. Entre esses construtores do conhecimento e militantes da educação destacam-se, sem dúvida, os universitários que cursam a formação básica voltada à formação dos professores. Resta, contudo, verificar até que ponto os profissionais ou quase-profissionais da educação percebem esses direitos e em que direção os representam, e se o fazem, em que profundidade o fazem. Aqui se configura o nosso objeto de estudo.

Nossa proposta de pesquisa nasce, pois, nesta confluência e tem como desdobramento a identificação, a análise e a definição das representações sociais que estudantes universitários, próximos à diplomação, possuem em relação aos direitos humanos, especificamente, em relação à violação dos direitos civis e políticos, bem como em relação à violação dos direitos econômicos, sociais e culturais. Como Clemence, Doise, Rosa e Gonzalez (1995) consideramos que grupos sociais específicos em contextos culturais específicos constroem e socializam Representações Sociais (idéias, crenças, valores e atitudes) que podem ser consensuais ou não. Representações Sociais que podem se aproximar ou se distanciar de concepções ou definições institucionais.

Escolhemos como espaço de pesquisa o semi-árido baiano, região em que atuamos e onde há campus da Universidade do Estado da Bahia, com a oferta de cursos em diversos domínios do saber. Entre esses campus selecionamos os campus de Juazeiro (Campus III), Senhor do Bonfim (Campus VII) e Jacobina

(Campus IV), tomando como sujeitos da pesquisa alunos que estivessem preferencialmente em fase de conclusão dos seus cursos, e que estejam a fazer os cursos de Direito (Juazeiro), Biologia, Matemática e Pedagogia (Senhor do Bonfim) e História (Jacobina), que foram convidados a responder a uma Escala de Likert. Importa à pesquisa esta diversificação quanto à variação de espaços de ensino e aprendizagem e quanto aos domínios de conhecimento e formação, por possibilitar analogias e inferências especiais.

Julgamos que este estudo possui uma justificada pertinência social, pois poderá oferecer, de um lado, resultados em vista a uma intervenção mais efetiva nas diversas formações sociais do semi-árido baiano e do Nordeste, no sentido de consolidar as lutas sociais ali desenvolvidas em favor de uma sociedade mais justa e solidária; de outro lado, o estudo pretendido possui uma pertinência científica, pois poderá contribuir para uma maior clareza conceitual quanto ao que se considera como direitos humanos.

Em termos de objetivos, pretendeu esta pesquisa identificar e analisar as Representações Sociais dos formandos em Biologia, Direito, História, Matemática e Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, mais especialmente do Semi-árido, quanto à violação dos Direitos Humanos.

1. QUADRO CONCEITUAL

Do nosso problema de estudo emergiram dois conceitos-chave que tanto fundamentaram o problema, acompanhando-o ao longo da pesquisa, como ofereceram elementos para a análise de dados e interpretação de resultados. Estes conceitos são explicitados a seguir.

1.1. O conceito de Direitos Humanos

O Conceito de Direitos Humanos, central à nossa pesquisa, foi aprofundado em três dimen-

sões: dimensão histórico-evolutiva, dimensão especificamente conceitual e, por fim, mostramos elementos básicos presentes nos principais documentos nacionais e/ou internacionais. Estas dimensões serão apresentadas a seguir:

1.1.1. Os Direitos Humanos ao longo da História

Na abordagem do tema “direitos humanos” convém, antes de tudo, buscar na história dos povos, comportamentos que pouco a pouco foram delineando os contornos de direitos e deveres que, embora inerentes à pessoa, não encontravam qualquer respaldo nas regras de convivência social. Só muito mais tarde é que começaram a aparecer em normas codificadas.

Na sociedade antiga, por exemplo, os direitos aparecem como privilégios de poucos. Bicudo (1998) nos leva a refletir que naquela sociedade a liberdade individual não contava, o escravo e o estrangeiro eram submetidos em todos os aspectos, havia apenas duas classes, uma superior (muito pequena) e outra inferior (muito grande). Era uma sociedade baseada no apadrinhamento e não na estratificação de classes.

Nada havia no homem, no caso o cidadão, que fosse independente – o seu corpo e os seus haveres estavam sempre à disposição do Estado. Em Roma, o serviço militar era obrigatório até os 46 anos e em Atenas e Esparta, por toda a vida.

Na Grécia, como também na Itália, a unidade da vida política durante toda a época clássica foi dada pela cidade. O homem era um animal político na medida em que participava de uma polis, e ainda que a cidade pudesse estar contida em uma unidade mais ampla, como aconteceu no Império Macedônio e depois no Império Romano, ela não era absorvida, permanecendo como núcleo de lealdade e centro de um sistema de governo.

Fustel de Coulanges (1999), estudando a Cidade Antiga, salienta que se a cidade carecia de dinheiro podia ordenar às mulheres que entregassem suas jóias, aos credores que abandonassem seus créditos, aos possuidores de olivas que lhe cedessem gratuitamente o azeite que haviam fabricado.

Acrescente-se que a vida privada não escapava à onipotência do Estado, até mesmo nas coisas pequenas, a lei em determinadas cidades como Locris, proibia aos homens beber vinho, e em Roma, Mileto e Marselha também se proibia as mulheres de beber o tal vinho. Já em Esparta, a lei regulava o penteado feminino e em Atenas proibia-lhes levar em viagem mais que três vestidos.

Não havia o direito à escolha de crenças. Devia-se acreditar e submeter-se à religião da cidade. Se em alguma família nascesse uma criança deficiente, a lei ordenava que o pai a matasse.

Como se vê, os antigos não conheciam a liberdade da vida privada, nem a da educação, nem a liberdade religiosa. A pessoa humana tinha muito pouco valor perante essa autoridade santa e quase divina que se chamava pátria ou Estado.

Os direitos foram surgindo através dos movimentos que protestavam contra o abuso de poder, reivindicando liberdade e uma vida mais digna. “A ascensão dos direitos é fruto de lutas, eles são conquistados, às vezes, com barricadas, em um processo histórico cheio de vicissitudes, por meio do qual as necessidades e as aspirações se articulam em reivindicações e em estandartes de luta antes de serem reconhecidos como direitos”. (SACHS, 2004)

A luta pelos direitos humanos está associada a desenvolvimentos históricos registrados na Europa e nos Estados Unidos, tendo como marcos fundamentais a Revolução Parlamentar Inglesa, a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, com as respectivas conquistas jurídicas e declarações. (GENEVOIS, 2004)

Herkenhoff (1994) ensina que, utilizando-se a expressão “Direitos Humanos” como qualquer direito atribuído ao homem, pode-se encontrar o reconhecimento de tais direitos até mesmo na Antiguidade. E cita como exemplos, o Código de Hamurábi, no século XVIII antes de Cristo, na Babilônia; os pensamentos do imperador do Egito, Amenófis IV, no século XIV A.C, as idéias de Platão, na Grécia, no século IV A.C e várias outras civilizações e culturas

ancestrais. Genevois (2004) também acrescenta outros acontecimentos como:

- A civilização egípcia, na era dos faraós (dinastia XVIII), já concebia o poder como serviço.
- O Cristianismo, considerando o homem à imagem e semelhança de Deus, prega a igualdade entre todos os homens. Esta igualdade não se limita ao usufruto individual dos direitos, mas supõe o dever do amor ao próximo. O cristianismo passa a ter uma influência decisiva, ora benéfica, ora maléfica, e a Igreja passa a associar-se ao poder temporal.
- O Islã na vida política tem uma concepção similar da relação entre os homens: e de sua igualdade primordial “baseada em sua identidade essencial, em sua origem única e em seu destino comum”.
- Os projetos judeus vinculam o exercício do poder a deveres fundados em princípios religiosos que inspiram uma ética baseada na responsabilidade de todos os homens pelos seus atos.
- A Criação da Cruz Vermelha – inclusão dos direitos humanos na política internacional.
- O Tratado de Versalhes – direito comum referente às liberdades individuais
- A Carta do Atlântico, subscrita pelos chefes de governo dos EUA e do Reino Unido sobre as quatro liberdades fundamentais: de expressão, de religião, de estar livre do medo e livre das necessidades materiais.

1.1.2. Os Direitos Humanos nos documentos oficiais

No entanto, Herkenhoff (1994) salienta que, não obstante haver no Ocidente uma preocupação com os direitos humanos, estes não possuíam uma garantia legal, de forma que eram bastante precários em sua estrutura política, já que o respeito a eles dependia da sabedoria dos governantes. Apesar de tais fatos, tal contribuição não deixou de ser relevante na criação da idéia dos Direitos Humanos.

De fato, a preocupação com a proteção à integridade da pessoa humana remonta a muitos

e muitos séculos e faz parte da própria natureza humana, que busca o reconhecimento de suas necessidades em prol de uma sociedade que garanta uma distribuição igualitária e justa. Não se pode vincular algo que faz parte da natureza humana com as determinações da lei, que muitas vezes nada têm a ver com justiça e muito menos com as limitações do poder estatal por esta, uma vez que a preocupação humana com relação à proteção de suas necessidades básicas existe até mesmo antes de tais limitações legais.

No entanto, vale ressaltar que os primeiros marcos da “internacionalização dos Direitos Humanos” foram constituídos pelos Direitos Humanitários que são os aplicados nas hipóteses de guerra, tendo como escopo impor limites à atuação do Estado e assegurar, dessa forma, a observância dos direitos fundamentais, de modo a proteger, nesses casos, os militares postos fora de combate e as populações civis, regulando juridicamente o emprego da violência no âmbito internacional e limitando, com isso, a liberdade e a autonomia dos Estados.

Além do Direito Humanitário, outro importante marco foi a Liga das Nações, criada após a primeira guerra mundial com o intuito de promover a cooperação, a paz e a segurança internacional, de forma a condenar as agressões externas contra a integridade territorial e a independência política de seus membros. Através de uma convenção da Liga das Nações, os Estados tinham o compromisso de assegurar condições justas e dignas de trabalho para homens, mulheres e crianças, sendo estabelecidas sanções econômicas e militares contra Estados que, porventura, viessem a violar seus preceitos. Seu principal objetivo era promover a cooperação internacional e alcançar a paz e a segurança internacionais (HERKENHOFF, 1994).

Junto com tais organizações estava também a OIT (Organização Internacional do Trabalho), que deixou importantes contribuições para o chamado processo de internacionalização dos Direitos Humanos. A OIT foi criada após a Primeira Guerra Mundial, para promover parâmetros básicos de trabalho e bem-estar social. Um de seus objetivos foi o de regular a condição dos trabalhadores no âmbito mundial.

Entretanto, foi em meados do século XX, em decorrência da Segunda Guerra Mundial e com o intuito de proteger os seres humanos das atrocidades do Holocausto e das barbaridades cometidas pelos nazistas contra os judeus, na Alemanha, que surgiram as mais profundas preocupações relacionadas à proteção internacional dos Direitos Humanos. Preocupações que consistiam em afirmar que a soberania estatal encontra-se limitada pelo respeito aos Direitos Humanos, não sendo, portanto, totalmente absoluta. E foi justamente essa preocupação que acabou por impulsionar o processo de internacionalização dos Direitos Humanos, culminando com a criação de normas de proteção internacional que possibilitaram a responsabilização do Estado no domínio internacional, quando as instituições nacionais se mostrarem falhas ou omissas na tarefa de proteção dos Direitos Humanos.

O mundo inteiro, chocado com genocídios e barbáries cometidas durante a segunda guerra mundial, sentiu necessidade de algo que impedisse a repetição desses fatos. Organizados e incentivados pelo ONU, 148 nações se reuniram e redigiram a Declaração dos Direitos Humanos, que representou um enorme progresso na defesa dos direitos humanos, Direitos dos povos e das Nações.

A declaração foi subscrita por todos os países membros da ONU, com abstenção dos países aliados à União Soviética (oito abstenções dentre os cinquenta e oito países membros).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembléia Geral das Nações Unidas, foi o mais importante e completo documento concebido, até esta data, em favor da humanidade. Através dos tempos, por ocasião de conclave internacionais, continuaram sendo elaborados documentos objetivando melhoria na relação entre os homens e os povos.

Dentre as várias convenções que surgiram, destacam-se: Convenção internacional sobre todas as formas de Discriminação Racial, Convenção sobre a Discriminação da Mulher, Convenção contra Tortura entre outros Tratamen-

tos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes e Convenção sobre os Direitos da Criança.

As convenções definem o conteúdo de alguns direitos ou grupos de direitos estabelecendo sistemas para protegê-los e controle para assegurar-lhes o cumprimento entre elas, convenção para proteção e sanções de delito, de genocídio tortura e outros tratos cruéis.

Estes pactos, tratados e convenções nem sempre foram aprovados facilmente, mas foram resultados de árduos, longos e profundos debates. Com a aceitação da universalidade dos direitos humanos, reconhece-se que o ser humano sempre possuirá direitos fundamentais, independentemente de sua nacionalidade, raça, situação de refugiado ou de apátrida.

Os Princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos estão inseridos em todas as constituições do mundo moderno e constituem parâmetro para a democracia.

Em seus 30 artigos, essa declaração de caráter internacional, contém uma súmula dos di-

reitos e deveres fundamentais do homem, sob aspectos individual, social, cultural e político. Mas de 1948 até hoje, diversos outros documentos têm sido formulados no sentido de ampliar a noção e a vigência dos direitos humanos. (GENEVOIS, 2004).

Cite-se aqui a Constituição Brasileira, a constituição cidadã, que em diversos momentos da Lei se atém a questões relativas aos Direitos Humanos, confirmando os princípios consagrados internacionalmente bem como os nascidos da cultura brasileira.

Enfim, apresentamos um quadro sintético no qual se identificam os princípios que embasam a Legislação Internacional e a Constituição Brasileira, no que se refere aos Direitos Humanos, quanto aos Direitos Fundamentais, Estatuto Jurídico da Pessoa, Relação entre Pessoas e Pessoas de Grupos, Liberdade pública e direitos políticos, Direitos Econômicos Sociais e Culturais, Laços entre indivíduos e sociedade (**Quadro 01**).

Quadro 01 - Os Direitos Humanos nas Declarações e Documentos Oficiais Fundamentais

ONU – Declaração Universal dos Direitos Humanos DADDH – Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem Constituição Federal do Brasil		
DIREITOS	ARTIGOS	DOCUMENTO (S)
Princípios fundamentais		
01. Todos iguais em dignidade.	Art. 1 Preâmbulo Título I, Art. 1, III	ONU DADDH Constituição Federal
02. Nenhuma discriminação aos direitos da pessoa	Art. 2, I e II Art. 2 Cap. I, Art. 5, I	ONU DADDH Constituição Federal
03. Direito à vida	Art. 3 Art. 1 Cap. I, Art. 5	ONU DADDH Constituição Federal
04. Proibição de escravidão	Art. 4	ONU
05. Proibição da tortura	Art. 5 Cap. I, Art. 5, III, XLIII	ONU Constituição Federal

Estatuto jurídico da pessoa		
06. Reconhecimento jurídico	Art. 6 Art. 17 Cap.1, Art.5, XXXIV Cap.8, Art.231	ONU DADDH Constituição Federal
07. Igualdade diante da Lei	Art. 7 Art. 2 Cap.1, Art. 5,XXXV	ONU DADDH Constituição Federal
08. Direito à assistência jurídica	Art. 8 Art. 18 Art. 5, b, XXXIII	ONU DADDH Constituição Federal
09. Proibição à prisão arbitrária	Art. 9 Art. 25 Cap.1,Art.5, LIV	ONU DADDH
10. Direito à igualdade jurídica	Art.10 Art.26 Cap.1, Art.5, XXXV	ONU DADDH Constituição Federal
11. Direito ao livre julgamento	Art. 11 Art. 26 Art. 5, LXVIII	ONU DADDH Constituição Federal
Relações entre pessoas, entre pessoas de grupos		
12. Direito à privacidade	Art. 12 Art. 08, 09 e 10 Cap. 1, incisos X e XII	ONU DADDH Constituição Federal
13. Direito de circular livremente	Art. 13 Art. 17 Art. 5, XV	ONU DADDH Constituição Federal
14. Direito ao asilo	Art. 27 Art. 14 Título. 1, Art.1, X Cap.1, XI	ONU DADDH Constituição Federal
15. Direito à nacionalidade	Art. 15 Art. 19 Cap.3	ONU DADDH Constituição Federal
16. Direito ao casamento	Art. 16, incisos I, II e III Art. 6 Art. 16, I, II e III Cap.7, Art.226,227	ONU DADDH Constituição
17. Direito à propriedade	Art. 17 Art. 23 Cap.1, Art.5, XI e XII; XXII - XXVI	ONU DADDH Constituição Federal
Liberdade pública e direitos políticos		
18. Liberdade de pensamento de religião	Art. 17 Art. 3 Cap.1 Art. 5, IV	ONU DADDH Constituição Federal
19. Liberdade de opinião	Art. 4 Art. 19	ONU DADDH
20. Direito de livre associação	Art. 20 Art. 21 e 22 Cap.1, Art.5; XVI-XVIII	ONU DADDH Constituição Federal
21. Direito à democracia	Art. 21 Art. 20 Cap.5, Art. 220	ONU DADDH Constituição Federal

Direitos econômicos sociais e culturais:		
22. Segurança social	Art. 22 Art. 26 Título 2, Art. 4, VIII Cap.3, Art. 144	ONU DADDH Constituição Federal
23. Direito ao trabalho	Art. 23 Art. 14 Cap. 2, Art. 60	ONU DADDH Constituição Federal
24. Direito ao repouso	Art. 24 Art. 15, I Cap. 2, Art. 60	ONU DADDH Constituição Federal
25. Direito a um nível satisfatório de vida	Art. 25 Art. 15, II Cap. II, 60, IV	ONU DADDH Constituição Federal
26. Direito à educação	Art. 26 Art. 12 Cap. 3, Seção I, Art. 205 – 214 Cap. 6, Art. 225, VI	ONU DADDH Constituição Federal
27. Direitos aos bens culturais	Art. 27 Art. 13 Seção II, Art. 215 - 219	ONU DADDH Constituição Federal
Laços entre indivíduos e sociedade		
28. Ordem pública	Art. 28 Art. 36 e 34, 35 Cap. 1, Art.5, XIX, XXIV Cap. 4, Art. 129; Cap. 5, Art. 220 Cap. 6, Art. 225	ONU DADDH Constituição Federal
29. Direitos relativos à comunidade	Art. 29 Art. 37 Cap. 1, Art. 5, XXXIII, XXXIV, a e b, Cap. 4, Art.204,I Cap. 6, Art.225	ONU DADDH Constituição Federal
30. Ordem internacional	Art. 30 Art. 38 Título I, Art. 4, inciso de I a X; Cap.3, inciso II; a; b.	ONU DADDH Constituição Federal

1.1.3. Direitos Humanos: aproximações conceituais

O Dicionário de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 1986) abstém-se de usar o termo “Direitos Humanos”, abordando-os através, sobretudo, de dois conceitos: o de Direitos Individuais (Civil Rights) e o de Direitos Naturais (Natural Rights). Para o referido Dicionário, o conceito de Direitos Individuais (Civil Rights) “traduz as reivindicações a certas liberdades sociais básicas cujo gozo o cidadão tem o “direito” de ver assegurado por tribunais ou órgãos administrativos. A garantia dessas liberdades é o conteúdo básico do “status” de cidadão” (p. 359); já o conceito de Direitos Naturais (Natural Rights) é apresen-

tado como “uma liberdade ou imunidade que deve ser assegurada, ou como um serviço ou capacitação que deve ser garantido a todos os homens em todos os tempos e em quaisquer condições” (p. 360).

Considera ainda o mesmo Dicionário que a palavra direitos é genérica e diz respeito a “quaisquer poderes e privilégios atribuídos a uma pessoa pelo direito positivo ou pelo costume, e legalmente reivindicados por ela”(p. 359). Para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), para a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) e para a Constituição Federal de 1988, há direitos individuais básicos, que são citados pelos referidos documentos e que não podem ser desconhecidos.

Com apoio em Bobbio (1992) podem-se classificar os Direitos Humanos como Direitos Individuais (asseguram a integridade física e moral das pessoas: liberdade, igualdade, privacidade, proteção, propriedade, nacionalidade); Direitos Sociais (asseguram aos cidadãos a sua integração na Sociedade e lhes garantem os bens necessários a uma vida digna: participação política, segurança social, família, trabalho); e Direitos Coletivos (garantem os direitos dos indivíduos em um determinado grupo: nacionalidade, formação de sindicato, associação).

Diversas são as tentativas de conceituar Direitos Humanos. Para Sorondo (2004), os Direitos Humanos constituem sistema de valores, e são um produto de ação da coletividade humana que acompanha sua constante evolução e acolhe o clamor de justiça dos povos, possuindo desta forma uma dimensão histórica; para Samaniego (2000) são direitos inerentes à pessoa humana, que visam a resguardar a sua integridade física e psicológica perante seus semelhantes e perante o Estado, o que implica em limitar os poderes das autoridades, garantindo, assim, o bem-estar social através da igualdade, fraternidade e da proibição de qualquer espécie de discriminação; para Cunha (2004), os Direitos Humanos são uma idéia política com base moral e estão intimamente relacionados com os conceitos de justiça, igualdade e democracia, sendo expressões do relacionamento que deveria prevalecer entre os membros de uma sociedade e entre indivíduos e Estados.

Os Direitos Humanos devem ser reconhecidos em qualquer Estado, grande ou pequeno, pobre ou rico, independentemente do sistema social e econômico que essa nação adota; Herkenhoff (1994) afirma que direitos do homem são, modernamente, entendidos aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua própria natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente. São direitos que não resultam de uma concessão da sociedade política. Pelo contrário, são direitos que a sociedade política tem o dever de consagrar e garantir; Dallari (1996) afirma que A expressão “direitos humanos” é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamen-

tais por que sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de desenvolver e de participar plenamente da vida; enfim, para Aras (2005), os direitos humanos são liberdades e garantias asseguradas pela Constituição para convivência harmônica em sociedade. Protegem a pessoa humana do abuso de outros homens e do arbítrio e da omissão dos governos.

A discussão do conceito de Direitos Humanos coloca em evidência Arendt (1997), que abriu caminhos à discussão de algo fundamental à condição humana: A dignidade humana passa necessariamente por um pluralismo de um mundo marcado pela diversidade e pela liberdade. Urge então a crítica permanente da condição humana, frente a situações sociais, políticas e econômicas totalizadoras. Para Arendt (2002), ainda, os direitos humanos compõem uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de unir o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais: a violação de um desses direitos implicaria na violação dos outros.

2. O CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Quanto ao nosso segundo conceito-chave, em face da construção do quadro conceitual deste estudo, abordamos as Representações Sociais a partir da ótica de Moscovici (1961) e Jodelet (1984). São autores que produziram sistemas de análise da realidade social a partir do postulado comum de que “as produções intelectuais dos indivíduos ou dos grupos são condicionadas pelos quadros sociais” (MOSCOVICI, 1961, p. 5). Os grupos sociais constroem Representações Sociais a partir de suas normas e de seus valores, representações que se tornam um centro em torno do qual se estruturam as informações, os afetos e as atividades susceptíveis de modificar a face do real. Neste sentido, apoiando-se em Jodelet (1984), pode-se ver as Representações Sociais como modalidades de pensamentos práticos ligados à comunicação, à compreensão e

ao domínio do ambiente social, seja do ponto de vista concreto e material, seja do ponto de vista simbólico e ideal.

Na prática, as Representações Sociais trazem em seus conteúdos e em seus processos uma carga social específica que depende das condições e dos contextos dos quais essas Representações emergem. São fenômenos complexos que implicam em muitos elementos de natureza informativa, cognitiva, ideológica e normativa como as crenças, os valores, as atitudes e as imagens. Entretanto, esta diversidade se apresenta organizada em sistema que permite construir um saber sobre um objeto, um fenômeno ou uma situação.

3. TRILHA METODOLÓGICA

As incursões teóricas, sobretudo nos documentos Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) e na Constituição Federal de 1988 permitiram-nos identificar tanto direitos humanos como violações desse direitos, o que nos ajudaria a definir as proposições básicas que seriam privilegiadas no instrumento de pesquisa. Especificamente quanto à relação entre Representações Sociais e Direitos Humanos tomamos como referencial maior os trabalhos de Doise e Herrera (1994), “Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l’homme: une étude à Genève”¹ e de Clemence e Doise, De Rosa e González (1995) “La représentation sociale des droits de l’homme: une recherche internationale sur l’étendue et les limites de l’universalité”².

Adaptamos um questionário em forma de escala que foi utilizado por Clemence e Doise, De Rosa e González (1995) na pesquisa supra citada. Foram aplicados 500 questionários, de forma equitativa, a estudantes universitários de cinco cursos (Biologia, Direito, História, Matemática e Pedagogia), em três campi diferentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), todos no semi-árido baiano. Na primeira parte do questionário procuramos traçar o perfil dos entrevistados (domicílio, idade, gênero, estado civil, prática religiosa) e na segunda parte apre-

sentamos escalas, em 6 (seis) blocos: liberdades individuais, ações governamentais, ações individuais, obrigações e liberdades individuais, fatalismo, exigências de uma empresa e do governo. O entrevistado era convidado a se posicionar, marcando as proposições que considerava ou não como atentado aos Direitos Humanos. Pudemos, assim, identificar as Representações Sociais dos estudantes de domínios de saber diferentes, contemplando três espaços regionais e geográficos diferenciados.

A análise dos dados se deu em três momentos :no primeiro, a partir de dados quantitativos, foi traçado o perfil dos entrevistados; no segundo, uma ampla análise de cada bloco de proposições, com base em médias auferidas a partir das respostas dadas à escala proposta; no terceiro, foram identificadas as proposições em que os entrevistados revelam maior consenso (convergência) ou dissonância (divergência), o que é feito com o cálculo de desvio padrão através da utilização do programa microsoft excel³.

4. PRINCIPAIS RESULTADOS

Os resultados apresentados dizem respeito ao perfil dos entrevistados e ao posicionamento dos estudantes quanto à violação dos direitos individuais; quanto às ações do governo e a liberdade dos indivíduos;

4.1. O perfil dos entrevistados⁴

Quanto ao perfil dos entrevistados, após análise das respostas oferecidas pelos 500⁵

¹ “Declaração Universal e Representações Sociais dos Direitos Humanos: um estudo em Genebra” (Tradução do autor)

² “A Representação social dos direitos do homem: uma pesquisa internacional sobre a extensão e os limites da universalidade” (Tradução do autor)

³ Agradecemos o apoio que nos foi dado pelo Prof. Evaldo Simões (Uneb, Campus VII) e Waldísio Araujo no que respeita à formulação dos cálculos estatísticos.

⁴ Usamos o masculino para tornar o texto mais leve, embora defendamos que mulheres e homens devem ser tratados de forma igualitária.

⁵ Na verdade, a análise de dados se deu sobre o total de 499 estudantes entrevistados, visto que houve uma perda, por morte, entre os entrevistados do curso de Biologia.

estudantes escolhidos aleatoriamente, constatamos que, em relação à variável gênero, predomina o gênero feminino (66%) no total dos estudantes, sendo 34% do gênero masculino. No curso de Direito há um equilíbrio entre homens e mulheres (50% cada), no curso de História a presença masculina (52%) é ligeiramente superior à feminina (48%). Já nos cursos de Biologia (76%), Matemática (73%) e Pedagogia (83%) predomina amplamente o gênero feminino, enquanto o percentual de homens por curso é de 23%, 27% e 17%, respectivamente.

Segundo a variável domicílio, 97% moram na zona urbana, com apenas 3% na zona rural. Desses total de 3%, o curso de Biologia apresenta 1% e Pedagogia 0,80, enquanto que os alunos do curso de Direito habitam todos na zona urbana.

Em termos da variável idade, a maior concentração de alunos se dá na faixa de 22 a 30 anos (46%); seguem-se a faixa até 21 anos (24%) e de 31 a 40 anos (19%). A menor concentração de estudantes ocorre na faixa de mais de 40 anos (11%). O curso de Matemática traz o menor percentual de estudantes com menos de 30 anos (8,6%) e o maior percentual com mais de 30 anos (11,7%).

Em referência ao estado civil, maior é o número de solteiros (64%) que de casados (30,8%), enquanto que os divorciados atingem 3% e outros perfazem 2%. Os cursos de Direito e História têm o maior número de estudantes solteiros (15,2% cada); Matemática (11%) e Pedagogia (8%) detém o mais alto percentual de estudantes casados.

Enfim, quanto à variável prática religiosa, 56% se declararam praticantes, 34% se disseram não praticantes e 10% se confessaram sem religião. Considerando-se por curso, percebe-se um equilíbrio quer quanto aos que são praticantes, quer quanto aos que não são praticantes. Diferencia-se um pouco o percentual dos que declaram não acreditar em Deus – 4% dos estudantes de História e 3% dos estudantes de Direito, enquanto que somente 1% dos estudantes de Biologia, Matemática e Pedagogia dizem não acreditar em Deus.

4.2. As Representações Sociais quanto à violação dos direitos humanos no que respeita às liberdades individuais

De 17 proposições apresentadas aos entrevistados, como possível violação dos Direitos Humanos quanto às liberdades individuais, proposições às quais se poderia responder “sim, com certeza; sim, talvez; não, talvez; não, com certeza” a grande maioria dos entrevistados (16 sobre 17) respondeu que as proposições continham a representação de violação aos Direitos Humanos, assinalando as opções “sim, com certeza; sim, talvez”. As respostas às proposições nas quais não está muito evidente que ali haja uma não violação dos Direitos Humanos foram as que propunham “em uma reunião todos são proibidos de fumar” (24%) e “alguém que tem uma doença contagiosa é levado à força para o hospital” (41%). As proposições que foram consideradas com maior ênfase um atentado aos Direitos Humanos dizem respeito a “homens e mulheres morrem de fome” (95%), “brancos impedem negros de alugar um apartamento em seu edifício” (94%), “levar as crianças a trabalhar em uma fábrica”, “moradores de um bairro impedem a construção de um centro para doentes de Aids”, e “alguém é declarado louco e internado. Ele protesta mas ninguém o escuta” (cada um com 91%).

Embora em percentual menor, os estudantes entrevistados consideram uma violação aos Direitos Humanos proposições que não aparecem diretamente nos documentos oficiais (ONU, Declaração Americana, Constituição Federal), a exemplo de “os pais se divorciam e o juiz, sem conversar com as crianças, decide com quem as crianças de 10 a 14 anos devem viver” (87%), “um marido impede a sua mulher de sair sem ele” (90%), “uma mulher impede o marido de sair sem ela” (88%), “os pais obrigam os seus filhos a ir à missa ou ao culto” (75%). “uma criança apanha dos pais” (71%), “há pessoas que têm salários bem mais elevados que as outras” (66%).

4.3. As Representações Sociais quanto à violação dos direitos humanos no que se refere às ações do governo e às liberdades dos indivíduos

Para os entrevistados são considerados inaceitáveis, em qualquer caso, ações governamentais que signifiquem uma violação a direitos de manifestação (87%) e de crítica ao governo através da mídia, incluindo-se a proibição de difusão de programas oposicionistas (82%), trabalho infantil (80%), desrespeito jurídico através da tortura (78%), imposição por governos a mulheres de cobrirem o rosto para ir à rua (77%), impedimento de as pessoas morarem onde queiram (73%), prisão de pessoas sem julgamento (71%). Fazer a guerra a um outro país também é inaceitável amplamente (72%), bem como condenar alguém à morte (69%).

Os universitários entrevistados, contudo, não são abertos à presença estrangeira: 38% assinalam que alguém que cometa crime e se refugie no estrangeiro deva ser devolvido ao seu país sem que se ouçam as suas explicações e somente 24% consideram inaceitável que se devolva um estrangeiro ao seu país contra a sua vontade. Apenas 49% julgam inaceitável que haja escuta telefônica, enquanto que 20% apenas se opõem a que as ruas da cidade sejam vigiadas por câmeras.

4.4. As Representações Sociais quanto à violação dos direitos humanos por parte dos indivíduos

Foi considerado totalmente inaceitável que se ceda à chantagem em quaisquer situações (83%). Em grau menor se encontram dar gorjeta para se obter um documento do qual se tenha necessidade urgente (69%), a não aceitação de que se omita a própria religião (67%) e de que se esconda um fugitivo da prisão (67%). O menor escore de inaceitabilidade se dá quanto a roubar para alimentar alguém (37%), mentir para proteger alguém (34%) e denunciar uma pessoa culpada (9%).

4.5. As Representações Sociais quanto à violação das liberdades individuais devido a obrigações

Três tipos de obrigações são consideradas, em maior grau, como uma violação das liberdades individuais: “obrigação de fazer o serviço militar” (65%), “obrigação de votar” (63%) e “obrigação de declarar os rendimentos ou salários” (56%). O escore menor é atribuído, em ordem, à “obrigação de mostrar os documentos, na rua, a um agente de polícia” (39%), “não fumar em um lugar público” (36%), “vacinar contra as doenças” (33%), “colocar o capacete ao andar em moto” (31%) e “obrigar a criança a ir à escola até os 14 anos” (31%).

4.6. As Representações Sociais quanto à violação dos direitos humanos em referentes a posições fatalistas

O grau de fatalismo é significativo entre os estudantes entrevistados: 89% dizem que sempre haverá bons e maus, 82% marcaram que sempre haverá ricos e pobres, 78% julgam que sempre haverá países que não respeitarão os Direitos Humanos e 74% acham que sempre haverá países superiores a outros. Os mais baixos escores fatalistas se referem a que “sempre haverá pessoas mais dotadas para ser chefes que outras” (61%) e “haja o que houver, sempre haverá guerras” (60%).

4.7. As Representações Sociais quanto à violação dos direitos humanos em relação ao controle que empresa e governo possam ter sobre o cidadão

Os entrevistados consideram geralmente normal que uma empresa procure informações do seu novo empregado quanto a se ele já foi preso (74%) e também se o seu novo empregado possui boa saúde (70%). Dividem-se quanto às informações da forma como o empregado vive, já que 54% defendem esta possibilidade.

Enquanto que apenas 33% acham que a empresa pode procurar informações sobre a militância do empregado no sindicato, somente 21% admitem que a empresa procure informações no que tange à religião do empregado.

Se, por um lado, os estudantes julgam normal o governo obter informações sobre se a pessoa trabalha (71%), 67% defendem que o governo procure saber se o cidadão já foi preso e 64% afirmam que é normal o governo obter informações sobre a saúde da pessoa, por outro lado 31% acham normal que o governo procure obter informações do cidadão quanto a suas opiniões políticas e 22% julgam normal que o governo procure obter informações do cidadão quanto a sua religião.

5. AS ANCORAGENS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUANTO À VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS CONSIDERANDO-SE OS CINCO DOMÍNIOS DE ESTUDO

Considerando-se cada grupo de proposições a serem julgadas como uma violência aos Direitos Humanos, à luz do posicionamento dos estudantes por curso ou domínio de saber, observa-se que, no geral, não há diferença significativa nos escores relativos às situações de violência aos Direitos Humanos, às ações governamentais frente às liberdades individuais, às ações individuais consideradas inaceitáveis, às obrigações impostas aos cidadãos, às diversas proposições fatalistas, e ao acesso às informações por uma empresa e pelo governo. Os estudantes de Matemática apresentam um percentual de 63%, os de Biologia chegam a 61%, os de Pedagogia atingem 60%, seguindo-se os estudantes de Direito com 58%, e os de História apresentam o percentual de 56%.

6. AS ANCORAGENS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUANTO À VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS CONSIDERANDO-SE A VARIÁVEL PRÁTICA RELIGIOSA

Considerando que, teoricamente, a variável prática religiosa poderia interferir significativamente nos resultados apresentados, fizemos o cruzamento desta variável com os cinco blocos de proposições.

Inicialmente é bom termos em vista que dos 499 universitários entrevistados, 278 deles ou 55,7% responderam que possuem uma religião e dela são praticantes. Quanto ao primeiro bloco de proposições, voltado à violência aos direitos individuais, os que possuem prática religiosa consideram como um atentado a esses direitos, em primeiro plano, o fato de pessoas morrerem de fome (97%), o racismo ou proibição de negros morarem ao lado de brancos em um edifício (97%), o trabalho infantil nas fábricas (95%), a prisão arbitrária, sem a defesa de advogado (94%) e, na mesma intensidade, o internamento como louco de uma pessoa sem que esta seja escutada (94%) e a atitude machista do marido que impede a sua mulher de sair sem ele (94%). Duas proposições não são consideradas de forma evidente uma violência aos Direitos Humanos: todos serem proibidos de fumar em uma reunião (24%) e alguém ser levado à força ao hospital por ter uma doença contagiosa (35%). Quanto ao domínio do saber, os estudantes de História trazem os escores mais baixos das proposições respondidas (14% sobre o total geral de 80%).

Em referência ao segundo bloco de proposições, voltado às ações governamentais julgadas uma violência aos Direitos Humanos, no geral, são rejeitadas fortemente pelos que se dizem praticantes de uma religião a proibição do direito de manifestação (85%), suprimir programas televisivos que criticam o governo (81%), obrigar as mulheres a cobrirem o rosto para sair à rua (80%) e colocar crianças para trabalhar (80%). Seguem-se também, com grande adesão, condenar alguém à morte (78%) e torturar ou usar da força para obter depoimento ou confissão de alguém (77%). Os escores mais baixos dizem respeito à ação de vigiar as ruas da cidade com câmeras (17%), devolver um estrangeiro ao seu país contra a sua vontade (20%), devolução ao seu país de um refugiado suspeito de ter cometido crime e suspender

as eleições, ambos com 38%. Os estudantes de História contribuem com o menor escore: 10% em um total de 60% de adesões, enquanto que os estudantes de Pedagogia aderem com 13%, o maior escore.

Perguntados sobre as ações que violentam os Direitos Humanos, são julgadas como inaceitáveis pelos praticantes de uma religião principalmente as ações de ceder à chantagem (82%), dar gorjeta para se obter um documento do qual se tenha necessidade (73%) e enganar para não fazer o serviço militar (71%). Já as ações de não cumprir uma promessa (41%), de mentir para proteger alguém (40%) e denunciar uma pessoa culpada (10%) são vistas como pouco violentadoras dos Direitos Humanos. Quanto ao domínio de estudo os estudantes de História apresentam o escore de 9%, sendo o maior, de 12%, dos estudantes de Biologia e Matemática.

Instados a responder se consideravam uma violência às liberdades individuais as obrigações impostas, geralmente, aos cidadãos, há uma forte tendência por parte dos religiosos praticantes à aceitação dessas obrigações (42% no geral). Considerando-se cada tipo de obrigação, as de ir à escola até os 14 anos (29%), vacinar-se contra as doenças (32%), colocar o capacete ao dirigir uma moto (32%) e mostrar os documentos na rua a um agente de polícia (33%) são vistas como as menos violentadoras dos Direitos Humanos. São tomadas como as mais agressivas as obrigações de fazer o serviço militar (59%) e votar (60%). Quem menos contribui para estas representações são os estudantes de História (6%) e os de Direito (7%); os estudantes de Pedagogia (10%) e de Matemática (11%) são os que oferecem os escores mais altos.

Os estudantes praticantes de uma religião revelam um alto grau de fatalismo (76%), julgando sobretudo que haja o que houver sempre haverá bons e maus (90%), sempre haverá pessoas nobres e pessoas que não o são (84%) e haverá sempre ricos e pobres (83%). A menor adesão ao fatalismo ocorre nas proposições de que haja o que houver sempre haverá guerras

(61%) e que haverá sempre pessoas mais dotadas para ser chefes que outras (65%). Os estudantes de História oferecem o menor percentual de adesão, e os estudantes de Biologia oferecem o maior escore (17%), seguidos pelos estudantes de Pedagogia (16%) e Matemática (16%).

Por fim, os estudantes que revelam ter prática religiosa, convidados a se pronunciar quanto à normalidade das exigências de uma empresa em relação a seu novo empregado, admite-se amplamente que ela procure obter informações se o novo empregado já foi preso (77%) e se ele tem boa saúde (73%). As informações mais rejeitadas são as de saber qual a religião do novo empregado (24%) e se ele milita em sindicato (35%). No que se refere à obtenção de informações, julga-se normal, em alto escore, que o governo se informe se o cidadão possui um trabalho (76%), se ele já foi preso (70%) e se ele tem boa saúde (69%). As proposições menos aceitas são quanto ao governo obter informações sobre a religião do cidadão (27%) e quanto às suas idéias políticas. Quanto ao tipo de curso, todos se assemelham em relação ao nível de adesão, com uma variação de 10 a 12% em um total geral de 54%, média de todos os cursos.

7. CONSENSO OU CONVERGÊNCIAS ENTRE OS CINCO GRUPOS ENTREVISTADOS

Uma de nossas preocupações de estudo foi a de identificar as proposições (variáveis) que podem ser chamadas de consensuais, se comparadas às opções feitas por grupo de entrevistado. Trata-se, em verdade, de resgatar as proposições em que, considerando as diferenças inter-grupais, pode-se afirmar que revelam um maior consenso dos estudantes de Biologia, Direito, História, Matemática e Pedagogia. Para tanto, utilizando o Excel, calculou-se o desvio padrão de cada variável ou proposição, o que favoreceu o nosso propósito de estudo, apresentado a seguir.

7.1. Consenso ou convergência quanto às representações sociais relativas à violação dos direitos humanos referentes às liberdades individuais

Calculado o **desvio padrão**, pode-se afirmar que as situações ou proposições de maior consenso, ou convergência entre os cinco grupos de estudantes são, em ordem decrescente, « homens e mulheres morrem de fome » (2,77), « alguém é levado à prisão sem que um advogado possa defendê-lo » (2,91), « moradores de um bairro impedem a construção de um centro para aidéticos » (3,34); já quanto às situações que revelam maior desvio ou dispersão podem-se identificar « alguém mata um ladrão que entrou em sua casa » (9,39), « há pessoas que têm salários bem mais elevados que outras » (8,13) e « em uma reunião todos são proibidos de fumar » (7,85).

7.2. Consenso ou convergência quanto às representações sociais relativas à violação dos direitos humanos no que respeita às ações de um governo

Percebe-se aqui um consenso maior nas proposições « Um governo obriga as mulheres a cobrir o rosto para sair à rua » (3,11), « servir-se da força para que as pessoas falem » (3,93) e « impedir pessoas de viverem onde desejam » (4,44). Há um distanciamento de consenso dos grupos de estudantes entrevistados nas proposições « escutar conversas telefônicas » (13,71), « suspender eleições » (11,33) e « entrar em guerra contra um outro país » (9,67).

7.3. Consenso ou convergência quanto às representações sociais relativas à violação dos direitos humanos no que respeita à inaceitabilidade em qualquer caso das diversas ações de um indivíduo

Neste bloco, composto de onze situações ou proposições, evidencia-se o consenso quanto à inaceitabilidade de atitudes nas variáveis « ajudar um doente terminal que pede para morrer »

(2,30), « denunciar uma pessoa culpada » (2,60) e « ceder à chantagem » (3,04); já as variáveis « esconder sua religião » (14,34), « enganar para não fazer o serviço militar » (8,75) e « roubar para alimentar alguém » (8,44) apresentam uma forte dispersão ou desvio dos grupos.

7.4. Consenso ou convergência quanto às representações sociais relativas à violação dos direitos humanos no que respeita às obrigações impostas às liberdades individuais

O maior consenso neste bloco de proposições, tomando-se o cálculo do desvio padrão, se dá quanto às variáveis « obrigação de fazer o serviço militar » (4,82), « obrigação de mostrar seus documentos na rua a um agente de polícia » (4,92) e « obrigação de ir à escola até os 14 anos » (5,91); falta maior consenso sobretudo nas situações « obrigação de declarar seus rendimentos, seu salário » (10,71), « obrigado a não fumar em um lugar público » (7,50) e « obrigação de colocar o capacete ao andar em moto » (7,24).

7.5. Consenso ou convergência quanto às representações sociais relativas ao grau de fatalismo

Os entrevistados mostram consenso, no tocante a atitudes fatalistas, quanto às proposições «haja o que houver, algum país deixará sempre de respeitar os direitos humanos » (3,27), « haja o que houver, haverá sempre pessoas mais dotadas para ser chefe que outras » (3,67) e «haja o que houver, haverá sempre países que não respeitarão os direitos humanos » (4,32). Percebe-se, contudo, uma maior ausência de consenso nas proposições «haja o que houver, haverá sempre bons e maus » (8,59), « haja o que houver, certos países serão sempre superiores a outros » (6,57) e «haja o que houver, sempre haverá guerras » (5,44).

7.6. Consenso ou convergência quanto às representações sociais relativas à violação

dos direitos humanos no que respeita ao nível de conhecimento e informação que tanto uma empresa quanto o governo devam ter de um empregado ou de um cidadão

Ao se posicionarem quanto aos direitos e limites de uma empresa em obter informações sobre as pessoas há mais consenso nas proposições «é normal que uma empresa procure informações do seu novo empregado quanto a se ele tem boa saúde» (4,32) e «é normal que uma empresa procure informações do seu novo empregado quanto a sua religião» (4,66); a falta de consenso entre os grupos se dá nas proposições «é normal que uma empresa procure informações do seu novo empregado quanto a como ele vive» (8,59) e «é normal que uma empresa procure informações do seu novo empregado quanto a se ele milita no sindicato» (6,57).

No que tange às informações que o governo possa ter sobre o cidadão, convergem mais os grupos de entrevistados para as proposições «é normal que o governo procure obter informações do cidadão quanto a se ele possui um trabalho» (2,23), «é normal que o governo procure obter informações do cidadão quanto a suas opiniões políticas» (3,27) e «é normal que o governo procure obter informações do cidadão quanto a se ele já foi preso» (3,34); distanciam-se, contudo, uns dos outros, os grupos, quando são respondidas as proposições «é normal que o governo procure obter informações do cidadão quanto a se ele se droga» (11,05), «é normal que o governo procure obter informações do cidadão quanto a se ele fala a língua do país» (5,44) e «é normal que o governo procure obter informações do cidadão quanto a se ele tem boa saúde» (5,02).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sem apelo para estratégias estatísticas refinadas, podemos mostrar no presente relatório não só os elementos consensuais em relação às Representações Sociais quanto à Violação dos Direitos Humanos, mas elemen-

tos que mostram que um estudo dessa natureza implica em identificar as variações ou diferenças ali presentes.

Observamos que no bloco um, no tocante às situações vistas como uma violação dos Direitos Humanos, de 17 situações, apenas duas se colocam abaixo de 50%, estando a maioria com escores acima de 80%, revelando-se uma forte percepção quanto ao desrespeito aos Direitos Humanos. Questões sociais como o fato de se morrer de fome, de se manter o trabalho infantil e da exclusão social pelo racismo ou por questões de saúde (aids) são claramente vistas como uma violência. Da mesma forma a negação de direitos jurídicos, como o de defesa. Situações que não são registradas nas declarações e documentos oficiais, como matar um ladrão que invade a casa, levar alguém portador de uma doença contagiosa à força a um hospital e a proibição de fumar em uma reunião aparecem como ambíguas, conflitantes ou pouco visíveis enquanto violadoras dos Direitos Humanos.

No segundo bloco, que apresenta ações do governo em direção aos cidadãos, há uma indefinição ou conflito quanto à proibição de ciganos acamparem no município, à suspensão de eleições e quanto à vigilância das ruas da cidade através de câmeras de vídeo.

O terceiro bloco, dedicado às diversas ações de um indivíduo, rejeita com um alto percentual como inaceitáveis as ações de ceder à chantagem, esconder a sua religião, dar gorjeta para ter um documento mais rapidamente, e esconder um fugitivo da prisão; são conflitantes ações como ter uma doença contagiosa e esconder, favorecer a eutanásia e não cumprir uma promessa.

No quarto bloco, que trata das obrigações impostas aos cidadãos, apenas três são claramente vistas como atentados às liberdades individuais: ser obrigado a fazer o serviço militar, ser obrigado a votar e ser obrigado a declarar os rendimentos ou salários. Cinco outras obrigações não são vistas como violentadoras dos direitos dos cidadãos.

Enquanto no bloco cinco é muito forte o quadro representacional quanto ao fatalismo, o que

revela pouca predisposição para alterações do mapa atual de violências aos Direitos Humanos, no bloco seis predominam as opções em que se acha normal que uma empresa ou o governo se assenhem de informações pertencentes aos empregados e cidadãos, havendo um confronto de opiniões entre os que julgam normal e os que não julgam normal que o governo obtenha informações se o cidadão fala a língua do país e se ele se droga.

Quanto ao grau de consenso ou convergência entre os grupos estudados conclui-se que há maior definição quanto aos direitos elementares da pessoa humana, consagrados em lei (alimentação, defesa jurídica, direito de ir e vir e de morar onde lhe aprouver); vê-se que a convergência de representações se dá também em fatos bastante estranhos à nossa cultura (norma islâmica de cobrir o rosto da mulher), em atos de tortura e de cerceamento da liberdade pessoal.

Aparecem como portadoras de consenso as respostas referentes a obrigações de natureza repressiva, militar ou educacional (serviço militar, revista policial e obrigatoriedade escolar). Vê-se que é acentuado, de maneira fatalista, o consenso em questões relativas à possível inexistência de respeito aos direitos humanos em algum lugar ou país do mundo e que há pessoas dotadas da capacidade de ser chefes mais que outras.

A convergência dos grupos ocorre, quanto ao direito de informações de uma empresa, quanto às condições de trabalho do empregado e quanto à sua religião; considerando-se o posicionamento dos entrevistados relativamente ao direito de informações do governo, são consensuais proposições quanto à sobrevivência pelo emprego, quanto ao posicionamento político e quanto ao fato de ter um passado sem problemas com a lei.

Nota-se, contudo, que há um distanciamento de opinião dos grupos, ou consenso, chegando-se às vezes a contradições quando está em jogo se posicionar quanto a liberdades individuais em que a subjetividade esteja altamente empenhada, e diante de convenções sociais e morais.

Enfim, tentamos em nossa pesquisa evitar a redução do estudo das Representações Sociais à mera identificação do consenso, visto que tal redução tem sido criticada por vários teóricos. Neste sentido tentamos resgatar a base comum das Representações dos entrevistados e as tomadas de posição não consensuais dos cinco grupos de estudantes universitários, embora isto pudesse ser feito com mais propriedade se fossem utilizadas técnicas mais refinadas de estatística. Recusamo-nos, no entanto, a encaminhar tal procedimento com o fito de preservar a força qualitativa do estudo, por mais que esta tenha utilizado como recurso metodológico uma escala de Likert.

REFERÊNCIAS

- AMNESTY INTERNATIONAL. **Relatório anual 2003**. Disponível em: <<http://www.amnesty.org/>>. Acesso em: 10 mar 2005.
- ARAS, Vladimir. **Esse pessoal dos direitos**. Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em 10 fev. 2005
- ARENDRT, Hanna. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- _____. **Les origines du totalitarisme**. Paris: Gallimard, 2002.
- BICUDO, Helio. **Os direitos humanos e sua proteção**. São Paulo: FTD, 1998.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/crfb.doc>>. Acesso em: 5 out. 2004.
- CLEMENCE, A; DOISE, W; DE ROSA, A. S; GONZALEZ, L. La représentation sociale des droits de l'homme: une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité. **Journal International de Psychologie**, Paris, v. 30, n. 2, p. 181-212, av. 1995.

CONFERENCIA INTERNACIONAL AMERICANA, 9., Bogotá, 2004. **Declaração Universal dos Direitos e Deveres do Homem**. Bogotá, 2004. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/oadcl.htm>>. Acesso em: 11 out. 2004.

CUNHA, J. S. Fagundes. **Justiça supranacional ou transnacional**. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4769>>. Acesso em: 9 out. 2004.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos: histórico, conceito e classificação**. São Paulo: CJP, 1996.

_____. **O que são os direitos da pessoa?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

DOISE, W; HERRERA, M. Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme: une étude à Genève. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, Paris, n. 2, p. 87-107, av. 1994.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

FUSTEL DE COULANGES, Numa Denis. **A cidade antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GENEVOIS, Margarida. **Direitos humanos na história**. Disponível em: <www.dhnet.org.br>. Acesso em: 02 set. 2004.

HERKENHOFF, J. B. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1994.

_____. **Direitos humanos: a construção universal de uma utopia**. São Paulo: Santuário, 1997.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Relatório anual 2000-2004**. Disponível em: <<http://www.droitshumains.org/ViolDE/HumRgtWatch.htm>>. Acesso em 2 mar. 2005.

JODELET, Denise. Représentations sociales: phénomènes, concepts e théories. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 1984. p. 357-378.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro: DHNET, 2005. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dhnet/cdrom/cd2002/index.html>>. Acesso em: 10 out. 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 6. ed. rev. São Paulo: Max Limonad, 2004.

_____. **Direitos humanos, globalização econômica e integração regional: desafios do direito constitucional internacional**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS. **Relatório 2004**. Disponível em: <www.social.org.br>. Acesso em: 1 mar. 2005.

SACHS, Ignacy, **Desenvolvimento, direitos humanos e cidadania**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/exclusaopobreza/artigo06.htm>>. Acesso em: 05 set. 2004.

SAMANIEGO, Daniela P. M. Direitos humanos como utopia. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 4, n. 46, out. 2000. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=76>>. Acesso em: 03 fev. 2005.

SORONDO, Fernando. **Os direitos humanos através da história**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/sorondo/>>. Acesso em: 2 set. 2004.

*Recebido em 22.07.05
Aprovado em 02.08.05*

MÉTODO ETNOGRÁFICO: A HISTÓRIA E UMA HISTÓRIA

registro de uma experiência no universo escolar

Cleide Magáli dos Santos *

RESUMO

Este artigo apresenta, em um primeiro momento, uma breve introdução sobre a história da utilização do método etnográfico, uma vez que nas últimas décadas, a etnografia tem se tornado um *approach* para a pesquisa social, envolvendo um número cada vez maior de jovens pesquisadores que manifestam preferência por essa forma prazerosa de conhecer a realidade. No segundo momento, o artigo aborda algumas visões teóricas sobre as contribuições do olhar etnográfico para os estudos no campo da Educação. O artigo apresenta, ainda, um caso exemplar das referidas contribuições para compreensão do cotidiano do universo escolar.

Palavras-chave: **Etnografia – Educação e memória**

ABSTRACT

ETHNOGRAPHY: THE HISTORY AND AN HISTORY – An experience in the scholar universe

First, this article presents one quick introduction of the history of ethnographic method because in recent decades ethnography has become a popular approach in social research , involving an ever growing number of young researchers that show a preference for a pleasurable way of to know reality. We also look upon some theoretical lenses which contribute to the education ethnography. Finally, we present an exemplary case of ethnographical understanding of the daily scholar universe

Keywords: Ethnography – Education and memory

* Mestra em Ciências Sociais. Profa. Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Político-Pedagógico junto ao CNPq. Coordenadora da Área de Conhecimento Sociologia/Antropologia do Depto. de Educação Campus I. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos do Depto. de Educação Campus I. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus I. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000. Salvador/BA. E-mail: cmsantos@uneb.br / cleima@bol.com.br

1 - A ETNOGRAFIA ONTEM - Enfim, de viajantes a antropólogos ou... do tempo dos pioneiros aos antropólogos

Dos viajantes dos séculos XVI a XVII, que observavam de forma assistemática aquele homem classificado como “selvagem” – realizando a descrição física de seus costumes e de suas *curiosidades* bem menos do que se observava o céu, a terra, a fauna e a flora dos novos lugares – chegamos aos viajantes e intelectuais do século XVIII, que começavam a perguntar como coletar e dominar o que já foi coletado. Nesse momento, não mais falavam do selvagem, e sim do “primitivo”. Desse modo, no século XVIII, o discurso antropológico ainda se apresentava inseparável da “história natural”, dando origem a uma Antropologia mais tarde classificada de Antropologia Física.

Nesse processo, “as notícias eram de segunda mão”, por vezes com matizes carregadas de nuances fantasiosas de espíritos aventureiros. As informações eram enviadas para os eruditos em seus gabinetes e eles tratavam de analisar, tecendo suas teorias sobre os “novos” sem nunca ter contato com eles.

Foi assim que, na passagem do século XVIII para o século XIX, uma nova perspectiva surgiu: para se apreender corretamente o objeto, o observador deveria possuir certo número de qualidades que certamente a maioria dos viajantes não possuía e não conseguiria desenvolver com facilidade. Surgia, assim, a necessidade de uma coleta sistematizada, levando o analista ao trabalho de campo. Aqui, estamos falando, de forma breve e menos comprometida, do nascimento de uma atividade de organização, elaboração e aprofundamento do observado in loco: a Etnografia.

Segundo Laplantine, “... a etnografia propriamente dita só nasce a partir do momento em que se percebe que o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo sua própria pesquisa, e que esse trabalho de observação direta é parte integrante da pesquisa.” (1988, p.75).

Estamos falando de um relativo abandono de uma descrição meramente física, para a consolidação de uma Antropologia Social e futuramente também denominada Cultural.

O mesmo Laplantine (1988) afirma, assim com outros autores, que, sem dúvida, os pais fundadores da etnografia foram Boas, Malinowski e River.

Aqui, não é possível retomar uma genealogia. Assim, me limitarei a resgatar uma das mais antigas classificações dos estudos etnográficos realizada por Jacobson (1940) em *Reading Ethnography*, sobre a qual questiono a possibilidade hermética da classificação, mas que ainda é um ponto de partida interessante.

Jacobson classificou os estudos etnográficos segundo suas abordagens e opções teóricas, como estudos etnográficos (i) funcionais, (ii) estruturais, (iii) processuais e (iv) culturais.

As etnografias de caráter **Funcional** teriam como principal representante Malinowski, com seus estudos a partir da década de 1920 até meados dos anos 1930. Malinowski, com *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* (1922), buscou os “tipos institucionais universais” e considerou que uma sociedade deve ser estudada enquanto uma totalidade, tal como funciona no momento em que a observamos.

Desse modo, o autor foi o primeiro na prática da observação participante. Além desse pioneirismo, pode lhe ser creditado outro: a obra em questão trouxe fotografias, tiradas por ele a partir de 1914, o que abriu caminho para aquilo que se constituiu adiante como Antropologia Audiovisual.

As etnografias de caráter **Estrutural** apareceram entre os anos 1930 a 1950, tendo o clássico *Os Nuers* de Evans-Prichard’s como melhor exemplo, bem como os trabalhos de Radcliffe-Brown com seu método comparativo.

Ambas as etnografias (funcional e estrutural) enfatizaram a questão dos papéis sociais e normas e o conceito de função desempenhou um papel crucial.

Já as etnografias de caráter **Processual** surgiram como uma reação à ênfase na normatização dos papéis nos estudos estruturalistas. Abordaram a realidade social como um

processo, que como tal, apresentava em sua constituição o conflito, ausente nas análises que privilegiavam os ajustamentos às adaptações de papéis e condutas.

Os estudos etnográficos, dos anos 1950 aos anos 1960, que adotaram a perspectiva da realidade social enquanto processo, enfocaram as ações e o curso das ações. Suas bases teóricas assentaram-se, sobretudo, na fenomenologia, no interacionismo e na etnometodologia, bastante difundidos pela Escola de Chicago (EUA). Alguns dos maiores exemplos dessa abordagem são *Elementos da Organização Social* (1951), a *Organização Social e Mudança Social* (1954) de Firth, e *Método do Estudo de Caso Extenso à Análise Situacional* (1967) de Van Velsen.

Finalmente, Jacobson chama de **Cultural** as etnografias que incorporaram enfoques sobre o cognitivo e o simbólico para a compreensão do social. Nesta fase de estudos, Jacobson aponta Geertz como melhor expressão do que influenciou os estudos a partir dos anos 1960 a 1970. Sua obra *A Interpretação da Cultura* vem sendo consideravelmente retomada nas últimas décadas. Para Geertz, a Antropologia deu dois passos importantes: a caça por universais na cultura e o esforço em relacionar tais universais e, apesar de sua crítica à essa idéia de um “homem coincidente”, admite que foi no processo desse esforço que teria nascido a Etnografia.

2 - A ETNOGRAFIA HOJE

Ao longo dos anos, os estudos etnográficos vêm sendo realizados não só por antropólogos, mas também por diversos investigadores de outros campos de conhecimentos. Estudos na área do urbano, do rural, de instituições como prisões ou escolas etc.

Ao mesmo tempo, a utilização cada vez mais variada de recursos tem oferecido aos estudiosos da realidade social possibilidades cada vez menos herméticas.

Uma novidade, por exemplo, é a consolidação da denominada Antropologia Visual, já que

a cultura visual foi se tornando uma das características da sociedade industrial – ou, para alguns, sociedade pós-industrial.

Contemporaneamente, há uma utilização mais intensa das fotografias aos filmes etnográficos, por parte de vários pesquisadores.

Sobre os chamados Filmes Etnográficos, Pereira (1995) diz que o “termo cinema etnográfico” foi usado, pela primeira vez, em 1926, pelo sociólogo escocês John Grierson, para nomear toda a elaboração criativa da realidade, distinguindo-a de algumas fórmulas cinematográficas de então, como as descrições de viagens, os noticiosos, e os filmes de atualidade. Outros autores, entretanto, apontam como antecedentes mais claramente definidos do cinema etnográfico, três cineastas situados em três pontos distantes no mundo, assim como em relação a três tradições culturais distintas: Flaherty, Vertov e Vigo.

Interessante ressaltar que nenhum deles era antropólogo. Por outro lado, a literatura atribui a condição de herói-fundador do cinema etnográfico a Robert Flaherty, que se aventurou pelo gelo do Ártico para filmar o que teria sido o primeiro documentário passível de ser visto como obra de arte e que efetivamente ganhou mais fama: *Nanouk, o esquimó* (1920-21).

Flaherty, como ressaltado anteriormente, não era antropólogo nem estava imbuído desse interesse etnográfico, sequer do interesse documental. No entanto, talvez a maior novidade da tendência contemporânea da etnografia seja mesmo a inscrição na corrente da *etnografia do pensamento* de Clifford Geertz (pseudônimo de Harold F. Linder, professor de Ciências Sociais no *Institute for Advanced Study, Princeton, New Jersey*), uma antropologia interpretativa, tendo uma descrição densa (etnografia como *modus faciendi*) como o ponto de partida.

Segundo Geertz, “... a etnografia do pensamento, como qualquer outro tipo de etnografia – da fé, do matrimônio, do governo, do câmbio – é uma tentativa não de exaltar a diversidade, mas sim de tratá-la com seriedade, considerando-a um objeto de descrição analítica e de reflexão interpretativa.” (2000, p 231)

2.1 - A Etnografia e os Estudos em Educação: a teoria

Marli André (1995) nos mostra como, a partir da década de 1960, os pesquisadores do campo da educação começaram a fazer uso das técnicas etnográficas, especialmente pela ocorrência de tantos movimentos que fizeram os anos 1960 especiais no plano de debate da cultura contemporânea. De fato, o fim da década de 1960 não foi marcante apenas para a França como também para toda a Europa, os Estados Unidos e a América Latina, inclusive para “nós” brasileiros. Do movimento dos estudantes aos movimentos de operários, dos movimentos questionadores da ordem acadêmica à estrutura econômica, o mundo parecia “enlouquecer” em todos os bons e maus sentidos da palavra.

Segundo Gohn (1997), os movimentos sociais, a partir de década de 1960, colocaram em xeque paradigmas clássicos, tais como o positivismo, bem como o próprio paradigma marxista que parecia mesmo ortodoxo diante dos referidos movimentos. Assim, autores como Alan Touraine, Claus Offe, Melucci, Laclau e Mouffe, dentre outros, partiram para a criação de esquemas interpretativos que enfatizavam a cultura, a ideologia, as lutas sociais cotidianas, a solidariedade entre as pessoas de um grupo ou movimento social e o processo de identidade criado.

Os questionamentos levantados por esses movimentos colocaram em evidência a questão do poder nas relações cotidianas. Assim, as investigações no campo da educação, que até então foram marcadas por uma psicologia de inspiração positivista, foram se modificando e trazendo um interesse crescente pelo cotidiano da escola e das salas de aula, ou seja, pelo dia-a-dia escolar.

Lüdke e André (1986), citando autores como Wolcott (1975), Spradley (1979), Wilson (1977) e especialmente Firestone e Dawson (1981), apontam algumas características dos estudos etnográficos em educação, a partir da década de 1960, tais como: a redescoberta do problema no campo; a realização pelo pesquisador da

maior parte do trabalho de campo pessoalmente; a duração de, pelo menos, um ano escolar para o trabalho de campo; a exigência de que o pesquisador tenha tido experiência com outros povos de outras culturas; a combinação de vários métodos de coleta na abordagem etnográfica; a apresentação no relatório etnográfico de uma grande quantidade de dados primários (material produzido pelos informantes, histórias, canções, frases tiradas de entrevistas ou documentos, desenhos etc).

Alain Coulon (1995), na perspectiva da Etnometodologia que influencia os estudos em educação, apresenta algumas contribuições para a discussão sobre etnografia. O autor classifica, assim, tais contribuições: a Etnografia Constitutiva de Hugh Mehan, a Etnografia Reflexiva de Steve Woolgar e Bruno Latour e o Tracking (ou Espreita) de Don Zimmerman.

Os estudos de Etnografia Constitutiva, segundo Mehan (1978, *apud* COULON, 1995) funcionam em cima das hipóteses interacionistas segundo a qual as estruturas sociais são construções sociais. Assim no que diz respeito à educação:

A convicção central dos estudos constitutivos sobre a escola é que os “fatos sociais objetivos”, assim como a inteligência dos estudantes, as suas performances escolares ou seus planos de carreira, bem como a organização da classe, se realizam nas interações entre professores e alunos, aplicadores de testes e estudantes, diretores e professores... A etnografia constitutiva é o estudo das atividades estruturantes que constroem os fatos sociais da educação (MEHAN, 1978, p.36)

Além dessa opção teórica, a etnografia constitutiva ainda apresenta quatro princípios característicos importantes:

- a disponibilidade dos dados através de, por exemplo, de documentos em áudio ou vídeo;
- a possibilidade da exaustividade no tratamento dos dados;
- a convergência entre os pesquisadores e os participantes sobre a visão dos acontecimentos (oferecendo a certeza de que as estruturas das ações descobertas e analisadas são de fato as mesmas que orientam os participantes das ações);

- a análise interacional, que evita ao mesmo tempo a redução psicológica e a reificação sociológica.

A etnografia constitutiva conta ainda com a possibilidade de utilização de várias formas de coleta de dados: observação direta nas salas de aula, observação participante, diálogos, estudo dos dossiês administrativos e escolares, dos resultados aos testes, gravações em vídeo dos cursos ou das conversações de orientação, projeção do material gravado para os próprios atores, gravações dos comentários feitos no decorrer dessas projeções.

A Etnografia Reflexiva tem como propósito explicar simultaneamente o objeto da pesquisa e a *demarche* empregada durante a pesquisa, a partir dessa hipótese: ambos não são apenas ligados, mas o conhecimento de um permite igualmente apreender melhor o outro, conforme podemos comprovar na obra de Castañeda como *A Erva do Diabo* (1968).

O Tracking, segundo abordagem de Zimmerman, assume o sentido corrente de seguir a pista de alguém, caminhar seguindo os vestígios de alguém, pôr-se à espreita.

“Pôr-se à espreita” (tracking) é um dos traços da observação participação. Isto consiste em observar o maior número de situações possíveis no decorrer da pesquisa de campo. Pela “espreita”, o pesquisador tenta ver aquilo que o sujeito vê... A pesquisa assume a forma de reportagem... A “espreita” etnográfica é uma solução para o problema da posição do observador em face da diversidade dos comportamentos sociais... Permite não apenas observá-los, mas também descobrir o que os participantes dizem a esse respeito... Naturalmente, supõe-se aqui que o pesquisador possa deslocar-se livremente no interior do seu quadro de pesquisa (1984, p.13).

2.2 - A Etnografia e os Estudos em Educação: um caso exemplar

No primeiro semestre de 2003, tive o prazer de lecionar *Introdução à Antropologia* num Programa de Graduação Intensiva promovido

pela Universidade do Estado da Bahia, denominado REDE UNEB 2000.

O objetivo do Programa, como sugere o próprio nome, é a capacitação de docentes, cumprindo a demanda criada pela LDB de 1996; sua estrutura assenta-se na administração central (sediada no *Campus* de Salvador), nos coordenadores para cada região e nas prefeituras parceiras.

Segundo Trigo:

É notável a influência que a UNEB tem nos municípios onde a REDE 2000 foi implantada. Se um Departamento universitário já é em si influente em localidades do interior (na maioria das vezes sendo o único estabelecimento universitário no local) imagine-se quando esta esfera se amplia para capacitar professores com segundo grau, em parceria com suas prefeituras... Muitas vezes o professor que vive em Salvador não tem idéia do quanto é capaz de mobilizar, numa cidade de menores dimensões, um projeto que envolve um bom contingente dos seus professores (...), classe naturalmente influente (...) nas suas comunidades... (2002, p. 98).

No nosso caso, estávamos na 4ª etapa da REDE-UNEB 2000 e eram professoras¹ da Rede Municipal de Ensino de Salvador-Ba, que estavam começando o curso de graduação em Pedagogia, ou seja, eu estava diante de uma categoria de estudantes muito diferentes daquelas corriqueiras no curso regular.

Geralmente, leciono para estudantes do curso de Pedagogia que, na maioria, nunca tiveram experiência de ensino e que se ressentem durante o curso da denominada “distância da realidade escolar”. Por outro lado, as referidas alunas do Programa de Graduação Intensiva certamente apresentavam lacunas em sua formação. Assim, no intuito de lhes mostrar o valor e, ao mesmo tempo, os riscos do conhecimento que elas já traziam de suas práticas pedagógicas, apresentei o ensaio etnográfico como possibilidade. Afinal:

...quanto faria bem à nossa escola descontextualizada a reserva de saber das professoras não

¹ Pretendo aqui manter “as professoras” contrariando a regra gramatical em virtude de serem de fato em sua grande maioria mulheres.

diplomadas: “A reserva de saber do mundo vivido está intimamente relacionada à situação do sujeito que faz a experiência. Ela se constitui através da sedimentação de experiências atuais ligadas a outras situações. Inversamente, toda experiência atual se integra no curso dos acontecimentos vividos e na biografia segundo seus traços típicos e sua pertinência dados na reserva de saber. E finalmente toda situação é definida e controlada com a ajuda da reserva de saber.” (HABERMAS², *apud* MACHADO, 2002, p. 77).

Mesmo não sendo o caso dessa turma – se tratava de uma turma diplomada no nível médio para o magistério – podemos afirmar que as reflexões sobre o valor e o peso de suas experiências e seu diálogo com as teorias, para o que Machado (2002) chama atenção, pode ser aplicado à construção do conhecimento no caso das graduandas da REDE UNEB 2000.

A intenção era estimular a clarificação entre descrição e interpretação/análise. Assim, escolhi aqui trechos exemplares do explícito esforço de releitura de seu mundo vivido e como essa produção contribui para o conhecimento do universo escolar.

O recorte aqui será de um dos temas mais recorrentes nos ensaios etnográficos analisados: a visão sobre a violência no cotidiano escolar.

Em verdade, vale ressaltar que várias vezes a referida temática apareceu como pano de fundo de outras temáticas, tais como: Comportamento e Sucesso Escolar, Indisciplina etc.

Eis aqui alguns trechos dos ensaios etnográficos³ em questão e algumas brevíssimas palavras sobre eles:

Ensaio Etnográfico 1

“Eu leciono numa sala com 28 alunos... Um dia, durante o recreio, ele [Marcus Vinicius] e Jéssica ‘tramaram’ uma vingança contra Tainá por ela ter xingado a mãe deles. A primeira parte do plano era colocar pimenta no prato dela. A segunda parte, ninguém sabe até hoje, porque eles não executaram. Desde o início das aulas, os dois vêm demonstrando aspereza com Tainá. Na saída da escola falavam mal e provocavam brigas. Conversamos as três: eu, Jéssica e Tainá e elas chegaram a um consenso de que

não brigariam, mas também não se fariam. Jéssica é bastante reticente. Não quis dar um abraço se contentando com um aperto de mão apenas. Outro dia, porque tirei uma foto de Tainá, Jéssica provocou um escândalo, não quis mais fazer uma atividade, mesmo estando em todas as outras fotos, caiu no chão do pátio quando outra professora veio falar com ela, em frente ao pessoal do Juizado de Menores que veio à escola para fazer uma averiguação. Ao perceber quem eram, mudou de comportamento e voltou para a sala rapidamente. Eles temem o Juizado de Menores que ameaça constantemente levá-los para que os pais respondam em juízo, além da surra que levariam em casa pelo constrangimento.”

Podemos observar nesse trecho do primeiro ensaio etnográfico que a mera descrição das cenas é uma tendência. No entanto, seu mérito é significativo quando expõe de forma clara as relações de conflitos e os dilemas que essas relações impõem; como a professora se coloca como mediadora, junto com uma certa ponta de frustração sobre esse seu papel.

Outro dado significativo é a exposição da diferença entre os sujeitos, além da observação de como o institucional influencia as atitudes, e acrescenta elementos de negociações nas relações dentro do cotidiano escolar.

Ensaio Etnográfico 2

“... observo os recreios todos os dias, são praticamente iguais. A fila para o lanche é enorme e parece que não chega nunca a hora daquele que a fome é grande e a paciência é curta. Hoje é sopa, ele já com a cara enfezada diz: – *Tia, bota mais, tô de rango!* ... Depois, se sobrar – diz a merendeira... – *Se sobrar uma desgraça, eu tô com fome e vou ficar esperando se sobrar? Também não quero mais*

² HABERMAS, J. *Théorie de l’agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987. 2 v. p. 141.

³ Autoras por ordem alfabética e não por seqüência de trechos nesse artigo: Angélica Jorge Machado, Gildenira Ferreira Santos, Nádia Batista, Joseane Alves dos Santos, por pedidos para não identificar a autoria por completo, por receio do tipo de influência que suas visões poderiam ter na relação com colegas, alunos e gestores na época da descrição.

desgraça nenhuma, não!... e empurra o prato e sai também empurrando quem está na frente dele. Chega a professora para argumentar algo com ele que parece não ouvir e ainda diz... – *É por isso que eu bagunço nessa porra e quebro essa desgraça....* Parece ser o palavrão que mais gosta e, enquanto fala, pega uma cadeira, arremessa contra o vidro da porta de entrada da escola que até hoje, não entendo por quê, é de vidro, principalmente porque já foi quebrada mais de dez vezes. De repente, aparece diretora, coordenadora, educador do Axé, surpreendidas pela ‘zoada’ dos estilhaços de vidro quebrado e ficam ali, parados, olhando e pensando no que dizer, se é que ainda se têm algo diferente para dizer, já que não é a primeira vez que isso acontece e todo o repertório já foi usado, inclusive que o vidro será descontado no valor que recebem⁴, isso nunca acontece e eles sabem disso. Presto mais atenção ainda no aluno, a sensação de alívio no rosto dele é visível. Pronto, já mostrou que é mais. Não fizeram o que ele queria, agora arquem com o prejuízo. Saiu do local como se não fosse ele o causador daquela cena. Ouço, por vezes, dizerem – Ele só quer chamar atenção, deve estar passando por algo que o está deixando assim agressivo, indisciplinado, não sei definir essa atitude.”

No nosso segundo ensaio etnográfico, já podemos perceber que a autora esforça-se para além de uma descrição, realizar uma certa análise da interface entre os diferentes sujeitos dentro do cotidiano escolar (educando, funcionário, diretora, coordenadora, professora, o representante da ONG). A autora também nos convoca à reflexão quando admite ser complexa a definição da atitude, das relações. Ao mesmo tempo sugere uma predisposição a pensar problemas a serem examinados daqui por diante.

Ensaio Etnográfico 3

“Já faz três anos que trabalho na Escola... durante esse período, os alunos não tiveram recreio (...) Parece que estou enrolando, pois ainda não mencionei o motivo dessa proibição (...) apesar do grande espaço, chegaram à conclusão que a área é inadequada por apresentar

o seu chão coberto de pequenas pedrinhas (britas). Este local já foi cenário de muitos acontecimentos desagradáveis, entre eles o mais comum era a ‘guerra de britas’ onde sempre sai alguém ferido. Por isso, a direção decidiu por um fim à recreação. Logo no início as professoras tentaram reivindicar, mas não encontram outra solução mais viável... Com a chegada de novos docentes na escola abrimos uma discussão com a direção, à sugestão foi reservar um dia na semana para cada turma no horário após a merenda. Nesse momento o professor ficaria responsável por seus alunos tendo o direito de fazer ‘qualquer’ tipo de recreação. Comecei a realizar as recreações... o resultado foi muito agradável e percebi que havia uma transformação disciplinar, alunos que ficavam inquietos, sempre procurando brincadeiras na sala, começaram a entender que agora havia um momento para ‘liberar geral’ e outro para dedicarmos aos estudos...”

No ensaio etnográfico 3 podemos perceber a exposição das negociações sobre o modo de organização das atividades escolares, bem como percebemos a professora se colocando, enfaticamente, como agente de mudança dentro do universo escolar.

Ensaio Etnográfico 4

“Caminhando pela espaçosa entrada da escola, acostumei-me a contemplar a arquitetura de todo o ambiente escolar, diga-se de passagem, nada moderna. Agora, tomo-a como campo para as minhas observações diretas, cujo aspecto a ser focado é o pátio na hora do recreio (...). Um garoto, em especial, me chamou a atenção. Observei em alguns momentos, como ele brincava totalmente convencido de estar num campo de batalha. Ele utilizava um capuz, feito engenhosamente com um capote de mangas compridas; parecia um guerrilheiro, eu diria até um terrorista. Abria e fechava o polegar como se tivesse uma arma na mão e encenava estar atento aos ataques inimigos, vivendo toda essa ‘emoção’ (...) a grama que

⁴ Não fica claro no texto, mas parece que cada aluno recebe um valor em dinheiro, como uma bolsa.

recobre a primeira parte da antiga casa com características de uma construção portuguesa, com varandas largas, parece ser a vítima preferencial para os pontapés, mas me pergunto se isso não passa de um momento de criatividade. Os alunos utilizam-na para 'deitar e rolar'. Esse comportamento classificado como agressivo, parece-me uma ingênua atitude de querer brincar e se extasiarem com o que lhes fazem felizes. O impressionante é vê-los correndo insaciavelmente quando a aula já recomeçou, como se não houvesse mais nada para fazer. Parece não importar uma suposta punição, parece um parque, parece um outro mundo. Vejo o recreio como algo especial, diferente de uma visão estereotipada pelo corpo docente e pela comunidade escolar, de que é violência e indisciplina ou mesmo puro reflexo da violência urbana. Acho que isso também pode ser vida, lazer, criatividade.”

Nesse trecho do ensaio 4 percebemos, para além da descrição, uma análise. Também se ressalta certa estética incomum ao campo científico – permitida no texto etnográfico – e que eu iria mais longe, dizendo que percebo traços de uma certa reflexão poética. A autora expõe a questão do sistema classificatório existente no sistema escolar e nos convida a uma ruptura. Visível é a percepção da contextualização sócio-histórica e comunicacional.

3 - PONDERAÇÕES FINAIS

Pelo seu caráter breve, não cabe neste artigo uma análise profunda das tendências verifi-

cadas nos trechos dos ensaios etnográficos apresentados, mas apenas ressaltar a utilização desse método como um aliado na possibilidade de revelação do tecido do qual é feito o cotidiano do universo escolar.

Enfim, a proposta junto à turma da Rede UNEB 2000 rendeu frutos através da situação de estranhamento colocada às professoras-pesquisadoras no ato de pensar ao escrever e descrever a realidade. Mesmo quando, na situação de contato, apareceram frustrações, pareciam satisfeitas e surpresas. Algumas delas disseram parecer ser a primeira vez que aquela realidade se apresentava naquele contexto – pelo menos daquela forma.

Assim, ressaltamos nessa experiência parte do processo de construção do conhecimento,

O problema que se coloca ao professor é pensar o aluno dotado de uma identidade construída histórica e socialmente. Daí a importância não só de trazer o seu cotidiano para o interior da escola, mas também a História e o desafio de conhecer e respeitar a diferença cultural e a heterogeneidade de experiências sociais. “A escola é uma instituição privilegiada, na medida em que possibilita o contato entre atores com diferentes visões de mundo, podendo promover o seu encontro e a troca de significados e vivências” (DAUSTER, 1999, p. 70)

O que esperamos de fato é aquilo que Tyler (1986, p 136) persegue: um texto etnográfico para ser lido “... não apenas com os olhos, mas com os ouvidos prontos para escutar as vozes das páginas.”

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1995
- AZEVEDO, Omar Barbosa; MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes re-visitado. Interpretando com-textos na etnopesquisa crítica educacional. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 9, n. 13, p. 163-164, jan./jun., 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Diário de campo**: a antropologia como alegoria. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CASTAÑEDA, Carlos. **A erva do diabo**: os ensinamentos de Dom Juan. Rio de Janeiro: Record, [197-?]
- COULON, Alan. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DAUSTER, Tânia. Construindo pontes: a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, EDUFMG, 1999. p.65-72.

- DOSSE, François. **História do estruturalismo 1: o campo do signo, 1945-1966**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio, 1993.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1997.
- HAMMERSLEY, Maryn; ATKINSON, Paul. **Ethnography: principles in practice**. London and New York: Routledge, 1995.
- JACOBSON, David. **Reading ethnography**. New York: State University of New York Press, 1991
- LÜDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MACHADO, Paulo Batista. A exclusão bem comportada ou: o que fizemos com as professoras não diplomadas do Brasil? **Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 73-81, jan./jun., 2002.
- MEHAN, H. Structuring School Structures. **Harvard Educational Review**, v. 48, n. 1, p. 32-64, febr. 1978.
- PEREIRA, Cláudio. O filme etnográfico como instrumento histórico: o olho da história. **Revista de História Contemporânea**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 123-129, 1995.
- SANTOS, Cleide Magáli dos. **Rasgando o véu... rasgando a manta?: estereótipos e rupturas de gênero entre mulheres em cárcere: estudo de caso em Salvador, 1996**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1996.
- SILVA, Hélio R S.; MILITO, Cláudia. **Vozes do meio-fio: etnografia sobre a singularidade dos diálogos que envolvem meninos e adolescentes ou que tomam a adolescência e a infância por tema e objeto nas ruas da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- TRIGO, Isa Maria Faria. Navegar é preciso: diário de bordo de uma professora viajante em terras da Bahia. **Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 93-111, jan./jun., 2002.
- TYLER, S. Post-Modern Ethnography: from document of the occult to occult document. In: CLIFFORD, James; MARCUS, G. E. (Eds). **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986. p.123-140.
- ZALUAR, Alba. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

*Recebido em 30.05.05
Aprovado em 08.08.05*

PÓS-MODERNIDADE E MATERIALISMO HISTÓRICO NO SÉCULO XXI: elementos para uma análise do papel do cientista político na sociedade acadêmica

Maria de Lourdes Pinto de Almeida*

RESUMO

O debate acadêmico atual marca-se por uma querela semelhante àquela dos antigos e modernos, travada nos séculos XVII e XVIII. Mas agora a contenda se dá em torno da morte do marxismo e da “eminência / iminência” dos seus supostos sucessores. Na verdade, o debate está apenas começando. Procuo neste trabalho estabelecer algumas considerações a respeito de semelhante querela. Por um lado, viso caracterizar os aspectos das posições marxistas e de algumas características dos pós-modernos, que se apresentam como o “novo” frente ao “velho” ou, como admitem muitos entre eles, ao “falecido”, referindo-se ao marxismo. Baseio-me em duas obras que acredito sejam fundamentais para se compreender o debate atual numa perspectiva marxista. A discussão que apresento aborda principalmente as obras de Lombardi e de Harvey. Não pretendo correlacionar os dois pensadores, abordando as perspectivas e os supostos inerentes às suas obras, mas apenas alguns pontos que se mostraram no sentido de restabelecer a importância do marxismo para a compreensão e transformação do mundo atual.

Palavras-chave: Materialismo Histórico – Pós-modernidade – História da Educação Contemporânea

ABSTRACT

POST-MODERNITY AND HISTORICAL MATERIALISM IN THE XXIST CENTURY: Elements for an Analysis of the Political Scientist's Paper in the Academic Society

The current academic debate is framed by a dispute similar to that of the Old and Modern that emerged in the XVII and XVIII century, but now the quarrel turned around the death of Marxism and of the “eminence /imminence” of its supposed successors. Actually, the debate is just beginning. I seek in this work

* Pedagoga, Historiadora, Mestre e Doutora em História da Educação pela FE da Unicamp. Pós-doutora pela USP em Políticas Públicas. Docente Pesquisadora da PUCCAMPINAS e da UNICAMP. Pesquisadora Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação. Autora de vários livros editados pela Átomo e Alínea, www.atomoalinea.com.br Assessora de Pesquisa da Faculdade Pitágoras de Curitiba, Coordenadora Executiva do CEPEP – GT Pitágoras. Endereço para contato: PUCCAMPINAS - Rua Mal Deodoro, s/n, Centro – 13012-100 Campinas. E-mail: malu04@uol.com.br

to establish some considerations regarding this heated discussion. On one side, I seek to characterize the aspects of the Marxist positions and of some characteristics of the post-modern ones, presented as “new” against the “old” or, as many admit against the defunct, referring to Marxism. I base myself upon works I believe basic to understand the current debate in a Marxist perspective. The discussion I present bend upon mainly the works of Lombardi and Harvey. I do not intend to correlate both thinkers, approaching the perspectives and the inherent assumptions of their works, but just some points that emerged in the sense of reestablishing the importance of Marxism for the understanding and transformation of the modern world.

Keywords: Historical Materialism – Post-Modernity – Contemporaneous History of Education

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção. (MARX, 1989, p. 72)

O debate acadêmico atual marca-se por uma querela semelhante àquela dos antigos e modernos filósofos, travada nos séculos XVII e XVIII, mas agora a contenda se dá em torno da morte do marxismo e da “eminência / iminência” dos seus supostos sucessores. Na verdade, o debate está apenas começando.

Harvey (1996) mostra a proposta marxista de radicalizar o princípio da desmistificação, levando-o para além, não só da supressão da idolatria da natureza, efetuada pela ciência e a técnica burguesa, mas, sobretudo, do fetichismo da mercadoria. Trata-se de desvelar os vínculos que ligam os membros da sociedade, cujo objetivo seria o de tornarmos criadores coletivos de nossa própria história, segundo um plano consciente. Nesse sentido o marxismo apresentar-se-ia atual. Harvey parte do princípio de que Marx, ao analisar o capitalismo, estabeleceu “elementos invariantes” desse modo de produção que são aplicáveis para se compreender o capitalismo atual, tal como o teriam feito em relação ao capitalismo do século XIX.

Marx descreve, pois, processos sociais que agem no capitalismo caracterizados por promover o individualismo, a alienação, a fragmentação, a efemeridade, a inovação, a destruição criativa, o desenvolvimento especulativo, mudanças imprevisíveis nos métodos de produção e de consumo (desejos e necessidades), mudança da social impelida pela crise. Se essas condições de modernização capitalista formam o contexto material a partir do qual pensadores e produtores culturais modernos e pós-modernos forjam suas sensibilidades, princípios e práticas estéticos, parece razoável concluir que a virada para o pós-modernismo não reflete nenhuma mudança fundamental da condição social. (HARVEY, 1996, p.107).

Se a única coisa certa sobre a pós-modernidade é a incerteza, diz Harvey, devemos descobrir as forças sociais que produziram tal condição. Nesse sentido, a passagem do modernismo/fordista (fixista) para o pós-modernismo flexível não constituiria em uma ruptura, mas sim, numa continuidade do movimento de acumulação de capital, que apenas descobriria novas formas de trabalhar suas crises de superprodução. Portanto, deve se compreender o “... capital como um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas”. (HARVEY, 1996, p. 311)

O capitalismo seria uma:

... força revolucionária da história mundial, uma força que reformula de maneira perpétua o mundo, criando configurações novas, e com frequên-

cia, sobretudo inesperadas. A acumulação flexível se mostra, no mínimo como uma nova configuração, requerendo, nessa qualidade, que submetamos a escrutínio as suas manifestações com cuidados e seriedade exigidos, empregando, não obstante, os instrumentos teóricos concebidos por Marx. (HARVEY, 1996, p. 176)¹

Há um princípio do *materialismo histórico* que, ao mesmo tempo, o localiza e o generaliza, isto é, o torna válido dentro de determinado contexto e o torna “absoluto”, quer dizer válido para todos os contextos. Trata-se da idéia de que a verdade é filha de seu tempo, encontra-se situada, determinada por forças materiais - econômicas. Isso quer dizer que a “metafísica”, a ciência, o direito, a ideologia etc., enquanto aspectos superestruturais, dizem respeito à ordem da produção, em que se configuram os fatores materiais. Nesse sentido, o marxismo só poderia ser superado quando as condições históricas que o originaram fossem suprimidas. O marxismo seria uma ciência voltada para a emancipação da classe trabalhadora, assim como a economia política clássica teria sido a ciência da ascensão da burguesia. No entanto, na medida em que a classe trabalhadora representa o universal humano, no campo de luta no interior do capitalismo, numa nova etapa de organização social, ela deveria desaparecer e dar lugar a uma nova base social de hegemonia, a uma espécie de “homem universal” que, de certo modo, subsumiria a classe trabalhadora uma vez que as condições históricas que a geraram foram suprimidas. Esse princípio se inscreveria na própria dinâmica da história ou no movimento da superação das contradições. Longe de ser uma visão escatológica da história ou de meramente um programa utópico de uma engenharia “global”, totalitária e violenta (como quer Popper), trata-se de determinações lógicas das quais a realidade social, a história não poderiam se desvencilhar (LOMBARDI, 1993, p. 422). Na medida em que os homens tomam consciência dessas determinações eles podem atuar – práxis – no sentido de transformar as relações de dominação suprimindo ativamente as bases nas quais elas se inserem, isto é, as relações de propriedade e de traba-

lho. Isso estaria em conformidade com a própria lógica inscrita nas relações materiais - no sentido de que as categorias são expressões das relações reais, sociais, que correspondem a um determinado modo de produção, sendo, portanto, tão pouco “eternas quanto às relações que servem de expressão” (LOMBARDI, 1993, p. 416). Entende-se, então, que:

... as categorias, mesmo as mais abstratas e gerais, são produtos de condições históricas determinadas, as relações existentes na sociedade mais desenvolvida permitem perceber as relações e a própria estrutura de todas as formas de sociedade passadas. Fica, portanto, patente que lógico e histórico são aspectos distintos e ao mesmo tempo inseparáveis, posto que a compreensão lógica é necessariamente histórica. (LOMBARDI, 1993, p. 430).

Constituiria, desse modo, numa anomalia um pensamento que surgisse desenraizado, sem a referência das condições sociais na qual estaria inserido seu produtor. Na verdade, o produtor é produto. É nesse sentido que o sujeito é a classe, é o social, não enquanto um agregado que pensa, mas como conjunto de forças-interesses, formação da idiossincrasia. Essas forças moldam a consciência. É nesse sentido que as palavras de Marx, de que não é a consciência que molda o mundo mas o mundo que molda a consciência, fazem-se presente. É em função desse suposto também que se deve entender a idéia de que a Filosofia se restringiu a interpretar o mundo, sendo que o que importa é transformá-lo. Por outro lado, a consciência apresenta-se também como capacidade de antecipar mentalmente o que se pretende realizar, ou seja, como projeto, o que segundo Marx, tornaria o pior artesão melhor do que um animal, por mais habilidoso que este fosse. Esses pontos de vista aparentemente contrastantes revelam a própria condição do “homem” enquanto produto e produtor.

¹ Por acumulação flexível o autor entende as novas formas de o capitalismo lidar com suas crises constantes. Destacam-se a desvalorização, o controle macroeconômico, absorção da acumulação (através de deslocamento temporal e espacial). Ver parte II, cap. 10.

O homem é sujeito, no sentido de que sua liberdade é determinada por uma situação que ele não escolheu, pelo contrário, uma situação que o condicionou. Sua liberdade nasce da consciência de semelhante necessidade. Nesse sentido, a práxis diz respeito ao indivíduo, mas não se restringe ao seu âmbito, pois ela é coletiva e somente enquanto tal é eficaz. A dimensão coletiva da atividade humana revela um indivíduo que, enquanto tal, seria mera abstração, uma vez que suas determinações só se revelariam na concretude, no movimento do real, na totalidade. A este respeito é significativo o que disse Lombardi (1993, p. 383):

... no Terceiro dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos a ciência e a atividade científicas foram entendidas como produtos sociais da atividade do homem (como ato social), mesmo quando este trabalho realizava-se individualmente. A decorrência de tal entendimento foi de considerar Marx a consciência (ou pensamento) como abstração da vida real e não como algo separado ou superior às condições materiais, ou, dito de outra maneira, a consciência enquanto apenas e tão somente a forma teórica do mundo real. Juntamente com essas conclusões, chegou Marx a um terceiro ponto: que a solução das contradições teóricas não era uma questão puramente do conhecimento, mas que pode ser a contradição um problema da vida real, sua resolução teórica somente seria possível através da prática. A partir destas considerações Marx concluiu que, como não havia uma fundamentação para a vida e outra para a ciência, a unidade entre a vida e a ciência, assim como a do homem e a natureza e vice-versa, constituía uma base única para toda a ciência, ou para uma única ciência.

Os que dizem que o marxismo morreu devem ser compreendidos no contexto em que falam. Não se poderia deslocar uma concepção sem considerar o contexto e as condições em que foi produzida. O marxismo deve morrer quando as condições de possibilidade que o geraram desaparecerem. A proclamação de sua morte revela apenas o caráter de classe dos seus anunciadores. Aqui vale a pena recordar Harvey (1996, p. 179), quando este retoma a idéia de que:

... as práticas temporais e espaciais nunca são neutras nos assuntos sociais; elas sempre exprimem algum tipo de conteúdo de classe ou outro conteúdo social, sendo muitas vezes o foco de uma intensa luta social. Isso se torna duplamente óbvio quando consideramos os modos pelos quais o espaço e o tempo se vinculam com o dinheiro e a maneira como esse vínculo se organiza de modo ainda mais estreito com o desenvolvimento do capitalismo. Tanto o tempo como o espaço são definidos por intermédio da organização de práticas sociais fundamentais para a produção de mercadorias. Mas a força dinâmica da acumulação (e superacumulação) do capital, aliada às condições da luta social, torna as relações instáveis.

A prática científica insere-se em tal “contexto” de luta de classes. Considero, a partir dessas posições teóricas do marxismo e das fragmentárias correntes acomodadas no termo pós-moderno, duas perspectivas contrastantes que buscam uma hegemonia no sentido de fundamentar um consenso em torno da atividade científica. Num primeiro prisma estariam as visões “fragmentaristas”, no outro as visões “integradoras”. Onde uma vê rupturas e “esgarçamentos” contínuos e irremediáveis da realidade, a outra vê continuidades e totalizações se constituindo. Do ponto de vista político, prático, a primeira não acredita na possibilidade de uma ação centralizada, tal como propõem os defensores do planejamento estatal. A outra, pelo contrário, nega a possibilidade de uma “autocoordenação” espontânea de uma multidão de agentes atuando conforme seus fins particulares. É dentro desses dois quadros gerais ou panos de fundo que se desenvolvem as respectivas “cenas”.

Na perspectiva fragmentária prevalece uma noção de regionalização da pesquisa. O real torna-se susceptível aos mais diversos recortes e perspectivas de análise. Neste sentido, tudo é susceptível de “uma” história singular, sendo que haveria tantas histórias quantos recortes fossem possíveis. As séries independentes poderiam cruzar e desviar-se mutuamente de rumo, mas não poderiam jamais ser compreendidas como variáveis de uma função integradora. Tudo é fragmentário e efêmero. Não há pro-

gresso, acumulação de civilidade. É como se a barbárie fosse sempre iminente. Na verdade, no mundo atual os elementos “irracionais”, “tribais”, “esotéricos”, “místicos”, bem como a irrupção da violência material e simbólica são integrados ao modo de ser no capitalismo. Para os pós-modernos esses contrastes que permitem uma convivência, num mesmo espaço², da civilização e da barbárie seria o aspecto mais magnífico do mundo atual. As rupturas, na perspectiva pós-moderna, ainda que expressassem estraçalhamentos mútuos, acabariam se acomodando, sendo integradas, portanto. Inerente a esse quadro “trágico”, a postura do homem deve ser a do “céptico”, no sentido daquele que se retira de cena e recusa a se engajar, em que cada um deve julgar o espetáculo apenas em termos de quão espetacular ele é. Deve “suspender a crença, bem como a descrença”. À descrença na possibilidade de se definir um “quadro epistemológico permanente de pesquisa” corresponde uma prática em que se privilegiam ações apenas táticas, ou seja, a nível local, pequenas – micro revoluções – que seriam as únicas possíveis. A este respeito a análise de Harvey mostra o engodo de tais empreendimentos revolucionários, que, de certo modo, estariam sempre sendo diluídos no próprio sistema capitalista. Esses movimentos, por mais eficazes que pareçam ser, sempre iriam se chocar com um paradoxo que se apresenta como irresolúvel:

Porque não somente a comunidade do dinheiro, aliado com um espaço e um tempo racionalizados, os define num sentido oposicional, como também os movimentos têm de enfrentar a questão do valor e de sua expressão, bem como da organização necessária do espaço e do tempo apropriada à sua própria reprodução. Ao fazê-lo, eles se abrem necessariamente ao poder dissolutivo do dinheiro, assim como às cambiantes definições de espaço e de tempo que surgem por meio da dinâmica da circulação do capital. Em suma, o capital continua a dominar, e o faz, em parte, graças ao domínio superior do espaço e do tempo, mesmo quando os movimentos de oposição obtêm por algum tempo o controle de um lugar particular. As “alteridades” e “resistências regionais” que a política pós-moderna

ênfaticamente podem florescer num lugar particular. Mas, com muita frequência, estão sujeitas ao poder que o capital tem sobre a coordenação do espaço fragmentado universal e da marcha do tempo histórico global do capitalismo, que está além do alcance de qualquer delas. (HARVEY, 1996, p. 217-8).

Quando se fala em visões fragmentárias e descontínuas da ciência e da práxis, de imediato ocorre a referência aos filósofos pós-modernos. As linhagens vêm de Nietzsche e Heidegger a Foucault, Derrida e Deleuze. Num debate entre Foucault e Deleuze, apresentado no “paradigmático” livro *Microfísica do poder*, pode-se identificar de modo lúcido os elementos essências das “doutrinas” pós-modernas.

G. Deleuze – a teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. É o poder que por natureza opera totalizações e você diz exatamente que a teoria é contra o poder (...) Então, frente a esta política global do poder se faz revides locais, contra-ataques, defesas ativas e às vezes preventivas. Nós não temos que totalizar o que apenas se totaliza do lado do poder e que só poderíamos totalizar restaurando formas representativas de centralismo e de hierarquia (partido). Em contrapartida, o que temos que fazer é instaurar ligações laterais, todo um sistema de redes, de bases populares. (...)

M. Foucault – Cada luta desenvolve em torno de um foco particular de poder. (...) Isso quer dizer que a generalidade da luta certamente não se faz por meio da totalização de que você falava há pouco, por meio da totalização teórica, da ‘verdade’. O que dá generalidade à luta é o próprio sistema do poder, todas as suas formas de exercício e aplicação. (FOUCAULT, 1990, p. 122).

Destaca-se, sobretudo, a negação de qualquer possibilidade e eficácia de um saber globalizante. Isso, de certo modo, nos recorda o que escreveu Harvey (1990, p. 112), de que a

² “Por heterotopia Foucault (1990, p. 146) designa a coexistência, num ‘espaço impossível’, de um ‘grande número de mundos possíveis fragmentários’ ou, mais simplesmente, espaços incomensuráveis que são justapostos ou superpostos uns aos outros” (HARVEY, 1996, p. 52). Na verdade, os pós-modernos admitem ao mesmo tempo a afirmação e a negação dos espaços alternativos e marginais. Esses espaços ora se apresentam como forma de afirmação das minorias, ora como forma de negação das mesmas. Tudo seria problema de enfoque.

“retórica” pós-moderna “evita o enfrentamento das realidades da economia política e das circunstâncias do poder “global””. Essa atitude é “perigosa” diz Harvey. Contudo, os pós-modernos, aqui o que serve, respectivamente para Lyotard e Derrida, serve para enquadramentos dos demais, devem, de algum modo, ou fazer um gesto universalizante, como fez aquele primeiro pensador ao propor ingenuamente um acesso franqueado “a todos” aos bancos de dados, ou devem, como o outro, caírem num silêncio total. (HARVEY, 1996, p. 112)

As micro revoluções esvaeceriam se não agregassem uma luta geral de emancipação da humanidade, cujo eixo básico seria a batalha em torno da libertação da classe trabalhadora. A este respeito diz Lombardi, retomando os *Manuscritos...*, que para Marx “a emancipação só poderia assumir a forma política de emancipação dos trabalhadores e, com ela, se daria a emancipação de toda a sociedade”. (LOMBARDI, 1993, p. 370).

Continua Lombardi dizendo que a história do mundo real era chamada para embasar a discussão geral sobre a alienação e a emancipação. O núcleo central do pensamento marxista seria essa unidade tanto no enfoque da práxis, como no da ciência, setores eles mesmos imbricados. No primeiro caso, a luta é sempre luta de classe, o sujeito é coletivo. Isso supõe que a alteridade não se é concebida, prioritariamente, como determinada pela multiplicidade das manifestações humanas (raça, sexualidade e as diferenças enquanto expressão de minorias), mas, sobretudo, como problema vinculado ao trabalho e à propriedade enquanto “diferencia-dores”, ou seja, produtores de senhores e escravos, capitalistas e assalariados, portanto, como o cerne de toda redução do homem ao domínio de outrem – alienação.

A proposta de uma “única ciência” deve ser pensada na perspectiva acima. Nesse sentido, a tese do Lombardi resgata um dos mais estratégicos aspectos do materialismo dialético. Como mostra esse autor, Marx rompe com as concepções positivistas, em que se concebem diferentes ‘ordens fenomênicos’. As bases reais não são separáveis, mas condicionar-se-iam

reciprocamente. (LOMBARDI, 1993, p. 357). Ainda que Marx concebesse a experiência dos sentidos como base única de toda ciência, ele admitiu uma correlação dialética e não hierárquica entre as ciências naturais e as ciências do homem: “a ciência da natureza incorporaria a ciência do homem e a ciência do homem incorporaria a ciência da natureza; dessa incorporação surgiria uma ciência única: a ciência natural humana” (LOMBARDI, 1993, p. 361)

A proposta da História como “ciência da totalidade concreta” refutaria também quaisquer tentativas de ecletismo, que significava conciliar as diversas compartimentações apresentadas pelas diversas propostas ontológicas e epistemológicas. Nada mais caricatural, nesta perspectiva, do que uma proposta de anarquismo metodológico, que se não procura conciliar e harmonizar diferentes tendências consentiria, admite, contudo, uma possibilidade de convivência entre tendências díspares, competindo entre si, numa espécie de darwinismo epistêmico. A unidade do conhecimento vincular-se-ia à unidade da práxis.

A proposta da ‘ciência única’ é uma forma de compreensão integrada do homem, da sociedade e da natureza. Lombardi mostra que se trata de uma ‘união efetiva do homem com a natureza’, num movimento em que “não só o próprio homem e a sociedade constituir-se-iam em produtos humanos, [mas] também a natureza, como base da experiência humana e elemento de sua realidade, tornou-se humanizada para o homem”. (LOMBARDI, 1993, p. 358)

Acrescenta-se a isso que se trata de pensar a realidade de modo global e concreto. O próprio método seria compreendido como histórico. A isso se referem as críticas de Marx a Feuerbach e a Proudhon. Para Lombardi, a questão do método em Marx esteve sempre associada “ao próprio processo em que a proposta de uma ciência única foi delineada”, fato que revela ainda um outro elemento primordial do *materialismo histórico* que é o problema da verdade, ou seja, as questões ‘puramente de conhecimento’ receberiam suas soluções frente aos problemas da ‘vida’ real, resolvendo-se através da prática. (LOMBARDI, 1993, p. 383).

Essa práxis indissociável do caráter político – das relações entre as classes – não se reduziria a um mero pragmatismo, que corresponderia a uma prática alienada, no sentido de ser estanque, ou seja, circunscrita a meros detalhes técnicos e epistemológicos. A ‘ciência única’ supõe sempre um “engajamento político ativo”. A isso se soma sua polêmica constante com a ciência de sua época. Daí as críticas de Marx à “economia política” e às suas concepções a-históricas, imutáveis e eternas; do mesmo modo o descontentamento com Feuerbach devido ao caráter também a-histórico, fragmentário, mecanicista, metafísico e não universal de suas análises. As críticas de Marx aos fundamentos ontológicos e gnosiológicos da ciência da época tiveram como base, sobretudo, a teoria da “inversão” de Hegel, que pregava o princípio da idéia enquanto determinante da matéria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História, enquanto ciência, é um produto de seu tempo, das forças sociais que disputam a hegemonia. Basta ver como a concepção de História de Santo Agostinho é filha de seu tempo. Ali tudo parece se coadunar com o domínio católico e com a manutenção das novas relações de produção feudal. Os males da cidade dos homens só seriam suprimidos frente o advento da cidade de Deus, da qual a Igreja seria a porta voz. Do mesmo modo, pode se falar de Voltaire. Esse “iluminista” procura fundamentar a História de modo a fazer dela uma ciência em consonância com os novos tempos, ou seja, com a emancipação da burguesia. Como vimos, o próprio *materialismo histórico* é um saber ligado às condições materiais de seu tempo, tanto no que concerne à metodologia quanto em suas concepções gnosiológicas e ontológicas. O mesmo juízo se aplica aos historiadores pós-modernos.

O que temos é que a ciência, enquanto atividade humana, não pode renegar seu caráter histórico de práxis libertadora ou de alienação utilitária, em que estaria a serviço da acumula-

ção do capital. A idéia de “ciência una” nos possibilita pensar as atividades científicas das mais diversas ‘especialidades’ como um fazer integrado historicamente, quer para maximizar os lucros do capital, quer para contribuir no sentido de liberar o “gênero humano”, que nas condições atuais do capitalismo significaria contribuir no sentido da luta pela emancipação da classe trabalhadora. Portanto, nenhum saber é neutro, mesmo quando sua aplicação se restringe ao mais ínfimo dos aperfeiçoamentos de uma máquina. Tanto o saber como a máquina estão inseridos num contexto cuja compreensão nos revelaria as suas implicações históricas. Nesse sentido as informações precisas e atualizadas são fundamentais para a acumulação do capital. O saber é uma mercadoria. Como diz Harvey, “o acesso à informação” tornou-se fundamental para garantir lucros:

O acesso à informação, bem como o seu controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados. A capacidade de resposta instantânea a variações das taxas de câmbio, mudanças das modas e dos gostos e iniciativas dos competidores tem hoje um caráter mais crucial para a sobrevivência corporativa do que teve sobre o fordismo. A ênfase na informação também gerou um amplo conjunto de consultorias e serviços altamente especializados capazes de fornecer informações quase minuto a minuto sobre tendências de mercado e o tipo de análise instantânea de dados útil para as decisões corporativas. (...). O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidade e institutos de

pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiras novas descobertas científicas (...). A produção organizada do conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que assumiu cada vez mais um cunho comercial (como o provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiães do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo). (HARVEY, 1996, p. 151)

O acesso ao conhecimento científico e técnico é fundamental na luta competitiva entre capitalistas, mas ele o é também no sentido da luta de classes. Nesse sentido, a “ciência única” tornar-se-ia a forma básica para se compreender as várias práticas locais – do saber e do fazer – não como singularidades imediatas, mas, sobretudo, como integradas numa concreitude histórica, cuja visão de conjunto – “metanarrativa” – nos possibilitaria compreender, de modo crítico, a quem servem determinadas opções metodológicas, principalmente no que se refere à escolha dos objetivos – conforme a finalidade de uma produção de um saber local – aplicável, conversível em tecnologia.

Curiosamente, hoje em dia, há certa moda ‘ideológica’ de que estaríamos nos tempos dos fins: não da história, da ideologia, mas do “trabalho”, da “ciência”, das “guerras”. O “mercado” parece ter sido um dos únicos conceitos bem sucedidos, ou efficientíssimo, pois ninguém parece ter coragem de sepultá-lo ou mesmo de

antever a possibilidade de sua morte. Com o acirramento da concentração de rendas e as novas formas de exploração, que mais do que nunca contam com a exclusão social e todas “novas” formas de perversidades sociais – guetos, violência entre gangues, máfias e todo o circuito perverso da “economia informal” etc. – e, sobretudo, com os retrocessos em termos de direitos trabalhistas, dizer que o “marxismo” morreu, não só como instrumento metodológico, mas ideológico, no sentido de utopia-programa, soa como dizer que a Filosofia morreu e, como teria dito Deleuze a respeito deste óbito, poderíamos dizer também que se o marxismo “morreu”, ou está “agonizando”, este deve morrer, com certeza, de tanto rir. Até uns anos atrás tínhamos a morte do marxismo como tragédia, agora sem dúvida, devemos vivê-la como farsa, ou melhor, comédia.

Digo isto para os engraçadinhos que acusam os recalitrantes do marxismo de lidarem com fantasmas. Para falarmos com “rancor”, o que significa ideologicamente, mas não “ressentidamente”, os piores mortos são aqueles vítimas da fúria local e global do capital. Enquanto o número deles estiver aumentando ou, mesmo, existindo, acredito que a ciência ou deve estar do lado dos “vivos” ou dos vitalizados pelo capital, ou deve estar dos lados dos mortos, ou melhor, daqueles que estão sendo mortos não tanto pelas armas ideológicas, mas, sobretudo, pela perversidade inerente à exploração capitalista.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder: Conversa entre M. Foucault e G. Deleuze. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p. 122-146.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- LOMBARDI, J. C. **Marxismo e história da educação**: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de Campinas. Campinas, 1993.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1989.

*Recebido em 04.05.04
Aprovado em 05.05.05*

ÉTICA E EDUCAÇÃO

NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENTRE O COMUNITARISMO E O LIBERALISMO

Sidney Reinaldo da Silva *

RESUMO

Neste texto, discuto a ética nos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) - a partir de duas tendências contemporâneas da moralidade: o *liberalismo* e o *comunitarismo*. Estas são duas concepções de pessoa, Estado e formação moral que se apresentam como incompatíveis. Contudo, essa incompatibilidade não é levada em conta na discussão da ética nos PCNs, o que acaba por gerar certa confusão conceitual na forma como os argumentos a favor dos temas transversais são apresentados. Assim, recomendações ancoradas em concepções comunitaristas da cidadania são propostas juntamente com concepções liberais de formação moral. Discuto essas concepções de formação moral no sentido de mostrar que certa forma de comunitarismo, ainda que se apresente como incompatível ao liberalismo, não chega a ser antagônica a esse. Isso, de certo modo, explica por que ambas as concepções de moralidade estão presentes nos PCNs.

Palavras-chave: Educação – Ética – Liberalismo – Comunitarismo

ABSTRACT

ETHIC AND EDUCATION IN THE NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS: BETWEEN COMUNITARISM AND LIBERALISM

In this paper, we discuss the ethic of the 1998 National Curricular Parameters (NCP) from two contemporaneous tendencies of morality: *liberalism* and *comunitarism*. They are apparently irreconcilable conceptions of the person, state and moral formation. However this irreconcilability is not taken into account within the NCP which achieves some conceptual confusion as in the arguments in favor of the transversals themes. We see proposals based upon a communitarian conception of citizenship along proposals based upon the liberal conception of moral formation. We discuss these conceptions of moral formation so as to show that a certain form of comunitarism, even if presented as

* Filósofo graduado pela PUCCAMP. Mestre e Doutor em Filosofia pelo IFCH da UNICAMP. Pós-doutor em Filosofia da Educação pela FE da UNICAMP. Docente e Pesquisador do PPG em Educação da UTP. Autor dos livros Formação moral em Rawls e A gênese do sujeito liberal segundo Condorcet. Endereço para correspondência: Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 238, 3º andar do prédio da PROPPE, Bairro Santo Inácio – 82.010-330. Curitiba/PR: E-mail: sreinald@uol.com.br

irreconcilable with liberalism does not get to be antagonist. This may explain in a certain way why both conceptions of morality are present in the NCP

Keywords: Education – Ethic – Liberalism - Comunitarism

INTRODUÇÃO

O tipo de pessoa que somos e o que pensamos de nós mesmos são definidos pela formação socioeconômica na qual estamos inseridos. Mas é possível também projetarmos o que queremos ser e construir programaticamente uma identidade coletiva. Supondo isso, podemos investigar até que ponto um povo é afetado pela concepção de moral política e publicamente estabelecida em sua sociedade. A autonomia da reflexão moral é relativa, o que não impede, contudo, o estabelecimento de critérios razoáveis para se pensar questões morais, desde que estas sejam focalizadas de modo que se possa lidar com a rede de ideologias e utopias que a perpassa, sem comprometer a racionalidade do debate.

Neste texto, discuto a ética nos PCNs -Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a partir de duas tendências contemporâneas da moralidade: o *liberalismo* e o *comunitarismo*. Estas são duas concepções de pessoa, Estado e formação moral que se apresentam como incompatíveis. Contudo, essa incompatibilidade não é levada em conta na discussão da ética nos PCNs, o que acaba por gerar certa confusão conceitual na forma como os argumentos a favor dos temas transversais são apresentados. Assim, recomendações ancoradas em concepções comunitaristas da cidadania são propostas juntamente com concepções liberais de formação moral.

As perspectivas comunitarista e liberal, tal como elas são discutidas neste texto, dizem respeito à autonomia da pessoa e às possibilidades e limites da formação moral. Elas fazem parte da reflexão a respeito da relação entre identidade pessoal, capacidades morais e decisões públicas voltadas para a educação. Enquanto os liberais supõem inicialmente o indivíduo como pessoa autônoma, livre e racional para regulamentar a sociedade e estabelecer as prioridades políticas e administrativas, os comunitaristas

admitem a natureza sócio-cultural da identidade pessoal e a dimensão coletiva como eixo da ação reguladora do poder público. Essa diferença produz concepções diversas de Constituição, cidadania e educação comum. Discuto essa questão no sentido de mostrar que certa forma de comunitarismo, ainda que se apresente como incompatível ao liberalismo, não chega a ser antagonista a esse. Isso, de certa forma, explica por que ambas as concepções de moralidade estão presentes nos PCNs.

O ENFOQUE ÉTICO DOS PCNs

Conforme indicado nos PCNs, a Ética, ao ser dissolvida de seu caráter disciplinar, tornou-se uma atividade pedagógica disseminada, perpassando transversalmente os diversos domínios da educação formal. Como tema transversal, a Ética não se constitui numa nova área, mas passa a ser tratada como integrada nas diferentes disciplinas e áreas tradicionais, como ocorre com a questão ecológica, a pluralidade cultural e a saúde. A Ética é reconhecida como fundamental dentro e fora da sala de aula, no convívio em que estão envolvidos todos os sujeitos da comunidade.

Não me deterei, neste texto, na descrição e apresentação do teor pedagógico, jurídico e filosófico dos PCNs, nem na forma como eles vêm sendo trabalhados nas escolas, mas nas concepções de pessoa e formação moral presentes no referido documento, que servem de base para a justificação do que é indicado para o trabalho pedagógico voltado para a Ética.

COMUNITARISMO E LIBERALISMO

O debate em torno da precedência do indivíduo ou da sociedade, do todo ou da parte, é tão antigo quanto o são a filosofia e as ciências humanas. A tradição aristotélica acentuou a

polis como dimensão fundamental do ser humano. O *zoon politikon* realiza sua natureza interna no quadro social dado pela coletividade política. Contudo, no projeto iluminista, o indivíduo torna-se a chave para se compreender e ordenar a sociedade. A ética kantiana supõe a autonomia da pessoa como eixo regulador das relações entre indivíduos concebidos formalmente como livres e iguais. A ordem social liberal iluminista funda-se na idéia de que os indivíduos podem emancipar-se da contingência e da particularidade da tradição, através do recurso a normas genuinamente universais.

A concepção comunitarista muito deve também a Vico e Herder, para os quais, escreve MacIntyre, “a moralidade que não for moralidade de determinada sociedade não se encontra em lugar nenhum” (2001, p. 446). Hegel retoma a perspectiva social para determinar o caráter intersubjetivo da pessoa. Ele continua, até certo ponto, com a idéia aristotélica “segundo a qual na natureza do homem já estão inscritas como um substrato relações de comunidade que na polis alcançam um desdobramento completo” (HONNETH, 2003, p. 43). Essas concepções comunitaristas foram retomadas recentemente nas décadas de 1980 e 1990, quando novas bases para a ética pública passaram a ser discutidas.

No pensamento contemporâneo, o debate entre liberais e comunitários se deu a partir da obra de Rawls, denominada *Uma teoria da Justiça*, que apareceu em 1971 (MULHALL; SWIFT, 2000). Na referida obra, encontram-se fundamentos da concepção liberal da pessoa e do Estado. É retomada, como ponto de partida, a concepção kantiana de um reino dos fins constituído por pessoas livres e iguais. A sociedade democrática bem-ordenada proposta por Rawls não é pensada, como ocorre entre os comunitaristas, como sendo “perfeccionista”: não se admite um Estado promovendo certos bens específicos de determinados grupos ou de suas concepções “abrangentes”. Rawls, no texto *O liberalismo político* (2000b), publicado em 1993, propôs que não há fins coletivos filosóficos, religiosos, morais ou econômicos anteriormente concebidos que justifiquem ou

definem de antemão hierarquias de privilégios e direitos (2000b, p.85). Ao contrário da comunidade, a sociedade liberal bem-ordenada não seria governada por uma doutrina moral segundo a qual as pessoas seriam educadas e as instituições, cargos e carreiras seriam regulamentadas (p.86).

Entretanto, a sociedade não é concebida por Rawls como uma associação de indivíduos com fins particulares que estabeleceriam um poder público para assegurar contratos, manter as regras da economia de mercado e garantir a segurança, como supõe o liberalismo dos proprietários defendido por Locke, no final do século XVII, e, contemporaneamente, por Nozick. A concepção de pessoa de Rawls não negligencia o papel anterior fundamental das instituições sociais básicas e do mundo próprio que elas estabelecem. Essas instituições são decisivas na formação dos indivíduos, pois é no interior delas, “... e somente nele, que podemos com todos os cuidados –alimentação, educação e certa dose de sorte – nos transformar em cidadãos livres e iguais” (2000b, p. 87).

O liberalismo de Rawls é associado a um “justo” e “generoso” Estado redistributivista, capaz de tomar decisões que melhorem, de fato, a situação dos “menos favorecidos”. A sociedade bem-ordenada, na perspectiva liberal de Rawls, regula-se conforme princípios de justiça publicamente reconhecidos, não estando sujeita ao mero capricho do mercado. Esses princípios seriam autonomamente instituídos pelos indivíduos que a compõem, que os reconheceriam como expressões da racionalidade e da liberdade de cada um considerado como pessoa moral. Em tal sociedade, concebida como ideal regulador das decisões públicas, cada indivíduo tende a atuar conforme os princípios da justiça e sabe também que os demais fazem o mesmo. Supõe-se que, ao se formar os novos membros da coletividade com esse mesmo espírito de confiança mútua, a estabilidade da sociedade é assegurada, de modo que a sua estrutura básica, regulada por princípios equitativos de justiça, perduraria ao longo das gerações.

O que garante a estabilidade não é, contudo, meramente a aprendizagem dos valores da geração anterior ou a força da tradição, mas o reconhecimento mútuo entre os membros das diferentes gerações da congruência entre o justo e o bem. O bem pode ser focado em três sentidos: como boas coisas; como boas atividades e como “capacitadores” para se adquirir os outros bens. O bem se refere, outrossim, ao plano de vida de cada indivíduo. Os fins que cada um se propõe e a racionalidade instrumental para promovê-los expressam o bem. Rawls propõe que bens primários deveriam garantir publicamente o valor da liberdade igual para todos. Tais bens, como mínimos sociais de riqueza e renda, como direitos básicos, e mesmo certa garantia de auto-estima, seriam definidos a partir de uma concepção política de pessoa tomada como livre e igual.

É a partir disso que Rawls fala de leis da psicologia do desenvolvimento humano que regulariam o aparecimento do senso moral individual. A questão da formação moral e das políticas educacionais refere-se à possibilidade de se produzir essa congruência entre o justo e o bem, sem a qual uma sociedade não se tornaria estável. A congruência é possível devido ao fato de as pessoas possuírem um senso moral que se revela em duas capacidades fundamentais. Uma se refere à capacidade de conceber um bem, de poder promovê-lo ou mudá-lo, se for o caso. Trata-se da racionalidade ou capacidade de conceber e implementar planos coerentes de vida. A outra forma expressada pelo senso moral refere-se à capacidade de propor e aceitar acordos justos, decentes, e de agir conforme o que foi consensualmente estabelecido. Essa capacidade revela-se na razoabilidade que expressaria a reciprocidade com a qual se poderia promover um sistema cooperativo em que os encargos e os benefícios seriam equitativamente distribuídos entre membros consorciados. A congruência se daria com a compatibilidade entre o racional e o razoável, entre o bem e o justo, o que deveria ocorrer quando os indivíduos crescessem em instituições reguladas por princípios de justiça equitativos, capazes de garantir o equilíbrio entre a

liberdade, a igualdade de oportunidades e desigualdades econômicas aceitas desde de que beneficiassem os menos favorecidos.

As pessoas são tomadas no aspecto moral justamente para serem enfocadas como iguais. Isso não poderia ser garantido com base nos interesses econômicos específicos, na pertença aos grupos sociais, nem pelos dotes naturais e pela história de vida. Trata-se de impedir que aspectos arbitrários ou contingentes do ponto de vista moral, como os dotes naturais e as circunstâncias sociais, fossem usados como trunfos na demanda de vantagens econômicas e políticas.

A concepção de pessoa é também independente das concepções abrangentes presentes na sociedade, em especial aquelas ligadas às religiões e aos ideários morais. A pessoa é tomada como sendo adequada para se pensar uma concepção de justiça política e social. Ela “caracteriza a maneira segundo a qual os cidadãos devem pensar a si mesmos e uns aos outros em suas relações políticas e sociais” (2000b, p. 428). Trata-se do estatuto público das pessoas, que as define como sendo livres e iguais e capazes de integrar-se em esquemas sociais cooperativos ao longo da vida.

Dessa concepção de pessoa decorre a idéia de liberdades fundamentais, que os termos equitativos da cooperação social deveriam proteger. Ao supor que as pessoas têm concepções de bens diferentes e incomensuráveis, para proteger o pluralismo razoável como valor básico das sociedades com tradição de instituições livres e democráticas é indispensável garantir as liberdades fundamentais (liberdades políticas iguais, liberdade de pensamento e expressão, liberdade de movimento, associação e livre escolha).

As pessoas são concebidas como autônomas em dois momentos. Elas são restritamente autônomas no sentido de que as obrigações que reconhecem são auto-impostas segundo um esquema equitativo de deliberação coletiva; mas quando tais obrigações na forma dos princípios de justiça são adotadas pelas partes, elas são aceitas e aplicados na sociedade por cidadãos, que agem com plena autonomia.

A autonomia refere-se também a idéia de que as pessoas não se concebem como indissolúvelmente vinculadas a qualquer fim último específico. Elas são tomadas como sendo sempre capazes de avaliar e revisar seus objetivos à luz de considerações razoáveis. Supõe-se também que as pessoas livres são responsáveis por seus interesses e fins. Elas seriam capazes de assumir a responsabilidade de controlar e revisar suas necessidades e desejos. A autonomia da pessoa é plena no sentido que inclui não apenas a capacidade de ser racional, mas também de promover sua concepção do bem de forma compatível com os termos equitativos de cooperação social. A plenitude da autonomia se dá na vivência em uma sociedade bem-ordenada: a autonomia dos vários elementos da sociedade requer que, dentro de certa esfera, eles atuem a partir de seus próprios princípios, concebidos de maneira a se harmonizar com a natureza particular de cada um “(2000b, p. 314). A concepção de pessoa como livre e igual, como autônoma no sentido liberal, é estabelecida com propósitos normativos, como desafios para se bem ordenar uma sociedade frente ao multiculturalismo. Rawls propõe uma concepção política e não metafísica da pessoa, como uma forma de lidar com as críticas a sua concepção de pessoa. Tratar-se-ia, segundo ele, de uma concepção em conformidade com a tradição constitucionalista dos povos liberais.

A filosofia e o movimento comunitarista surgem como crítica ao modelo liberal de sociedade, que supõe a autonomia da pessoa concebida abstratamente como livre e igual. O comunitarismo apresenta um eu antípoda ao eu liberal-iluminista, que estaria ainda presente na concepção de pessoa rawlseana. Ao eu agência ou faculdade de conhecer, deliberar e agir “*desengagée*”, livre e racional, enfim, independente de qualquer contexto, os comunitaristas opõem um eu situado dentro de um contexto de compreensão, de uma tradição. A filosofia comunitarista integra o eu empírico e o eu fenomênico kantiano, superando a dicotomia entre o sensível e o inteligível, o que não teria sido feito por Rawls, mesmo quando ele afirma o caráter político e não metafísico de sua teoria.

Os comunitaristas supõem que as sociedades são comunidades constituídas em vista de bens comuns. Para julgar se uma sociedade é justa não se deve apelar para um modelo abstrato de direitos universais, mas para a sua cultura, tradições, enfim o “mundo da vida” dessa sociedade. A concepção comunitarista é também “historicista” e refere-se sempre a um conteúdo. A uma ética de princípios e de regras, ela opõe uma ética das virtudes e seu conceito fundamental é a idéia de bem. A justiça é definida conforme o mérito, dado sempre dentro de um contexto social. A razão prática é contextualizada também no sentido de que ela não procura apenas construir fórmulas que dependem do contexto, mas também a melhor articular o que o está implicado no contexto.

Segundo MacIntyre, o eu é a unidade narrativa de uma vida humana. O eu não é o sujeito transcendental do “iluminismo”, portador de uma razão e de uma vontade que lhe constitui como autônomo, independente da história e da cultura. Assim, o comunitarismo concebe a pessoa a partir da tradição. O eu passa a ser compreendido a partir da linguagem: “é errado separar o eu e seus papéis da história da linguagem que o eu especifica e por intermédio da qual os seus papeis ganham expressão (2001, p.”72).

Taylor aponta que o “liberalismo não é um terreno de possível encontro para todas as culturas; ele é a expressão política de uma gama de culturas, sendo, sobretudo, incompatível com outras gamas” (2000, p.266). Para ele, deve haver algum meio-termo entre a exigência não autêntica e homogeneizante do reconhecimento de igual valor, de um lado, e o autofechamento em padrões etnocêntricos de outro. O fato de haver outras culturas torna necessário o aprender a conviver, tanto em escala mundial quanto no interior de cada sociedade.

Taylor propõe a política do reconhecimento como forma de se assumir as diferenças ao invés de neutralizá-las ou de jogá-las para o domínio do privado, como mera questão de preferência ou de bem que deve ser escolhido e implementado em conformidade com a moldura do justo, do direito. Nesse caso, o autor

pressupõe um vínculo entre o reconhecimento e a identidade com as características fundamentais definidoras do que uma pessoa é. Essa identidade é moldada, sobretudo, conforme reconhecimentos ou não que um indivíduo recebe dos outros. “O não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora” (2000, p. 241). Aqui não se trata mais do reconhecimento da pessoa como livre e igual perante as demais, conforme propõe o liberalismo, mas do reconhecimento do direito à diferença, e da reivindicação política de bens em nome dessa diferença. A identidade passa a ser definida a partir dos outros “significativos”. Taylor retoma os estudos de G. H. Mead e reafirma que a identidade de cada um não é monológica, não é algo que cada um realiza por si mesmo, mas é dialógica (2000, p. 246). Tanto no plano íntimo como no social, no campo dos direitos iguais, o reconhecimento tem uma dimensão comunitária, cultural e historicamente situada. Os comunitaristas invertem as prioridades na concepção de pessoa frente à política. Na política da dignidade igual proposta pelos liberais, o que é estabelecido pretende ser universalmente o mesmo, “uma cesta idêntica de direitos e imunidades”; na política da diferença, exige-se o reconhecimento da identidade peculiar de determinado grupo ou indivíduo, está em questão o que o distingue e não o que iguala, o que se coaduna com a identidade dominante ou majoritária (TAYLOR, 2000, p. 250-1). O comunitarismo, na visão de Taylor, supõe apenas um potencial universal, “o de formar e definir a própria identidade, tanto como indivíduo quanto como cultura” (p. 253). A dignidade não está na autonomia, na capacidade, definida por Kant, de o agente racional dirigir a própria vida através de princípios. O Estado, na acepção tayloriana, não se define meramente pela incumbência de promover o direito, um sistema que regule a convivência entre agentes livres, racionais e iguais na perspectiva da justiça. Ele é, sobretudo, o palco em que a luta pelo reconhecimento se expressa, tal como ocorre na prática das ações afirmativas. A diferença

substantiva (particular e comunitária) deve vencer a igualdade universal do liberalismo.

A FORMAÇÃO MORAL LIBERAL E COMUNITÁRIA

Para o liberalismo iluminista, a base da formação do cidadão é a escola obrigatória em que apenas os elementos universais deveriam ser trabalhados. Ela não deveria ter compromissos com tradições, com culturas particulares e valores específicos. A escola deveria expressar a razão, a verdade científica e os direitos humanos universais. Nela seria constituído um ambiente em que a dimensão epistêmica do sujeito sobrepor-se-ia as suas tendências psicológicas e culturais, de modo a favorecer o desenvolvimento de sua identidade de pessoa livre e racional, isenta dos preconceitos locais. Essa formação se daria, sobretudo, com a ruptura curricular frente à cultura e o cotidiano dos alunos. A escola seria também o lugar em que as crianças aprenderiam a diferenciar a esfera pública do âmbito privado. Luc Ferry expressa bem o sentido desse ideário liberal universalista:

“É o universalismo abstrato, no sentido etimológico do termo. Independente do seu enraizamento em tal ou tal comunidade, o ser humano tem direitos e esses princípios abstratos são precisamente universais, subentendendo-se que na esfera privada se podem encontrar pertencas comunitárias diversas e respeitá-las, mas não ao nível público” (1997, p. 190).

Ferry vai contra o sistema de ações afirmativas e de cotas, pois isso quebraria totalmente o espírito da ética iluminista que defende. Seu temor é o de que do direito à diferença à diferença dos direitos, vai apenas um passo (1997, p. 194).

É a questão da diferença o cerne da concepção de escola multi/intercultural e da crítica ao iluminismo. Soluções liberais pluralistas são inspiradas também em Rawls. Esse autor propõe uma nova forma de fundamentar o liberalismo, destituindo do caráter metafísico e epistêmico da concepção liberal iluminista, o que exigira novos princípios para a formação moral.

A base da concepção de uma educação liberal democrática seria o desenvolvimento de capacidades que permitissem ao indivíduo, como membro autônomo de uma sociedade democrática, conceber, implementar e revisar sua concepção de bem. Cabe a ela também possibilitar a formação de cidadãos razoáveis, capazes de propor e aceitar acordos decentes e de concordarem com princípios que delimitem um esquema justo de convivência harmônico e estável.

Segundo Rawls, nenhuma concepção abrangente ou comunitária, por mais que penetrasse no interior da “cultura pública”, poderia constituir-se numa base comum para a construção de uma democracia constitucional e para conceber princípios de justiça para o ordenamento social. Uma comunidade unida pela aceitação de uma única doutrina abrangente, exigiria o uso do poder opressivo estatal para manter a comunhão política, ocorrendo, então, o fato da opressão. Toda forma de intolerância seria uma prática não razoável. O pluralismo seria uma realidade histórica que teria vindo para ficar. Não se trataria de um fenômeno passageiro que seria superado no momento em que uma determinada concepção abrangente tomasse o poder.

A questão é a de saber como os cidadãos, que continuassem profundamente divididos em relação às doutrinas religiosas, filosóficas e morais, poderiam manter, apesar disso, uma sociedade democrática e estável. Os cidadãos são concebidos como livres e iguais numa perspectiva passível de ser compartilhada por todos. Não se trata, portanto, de uma concepção religiosa ou filosófica da pessoa, mas pública e normativa. Assim, Rawls propõe uma concepção da pessoa como “uma unidade básica de pensamento, deliberação e responsabilidade”, adaptada a uma concepção política de justiça e não a uma doutrina abrangente (2000b, pp. 60-1). Uma sociedade justa deveria admitir a existência de várias doutrinas abrangentes razoáveis e conflitantes, cada qual com suas próprias concepções de bem e cada qual coerente com a concepção política de pessoa. Assim produzir-se-ia um equilíbrio entre valores políticos e não políticos, um consenso sobreposto (*overlapping consensus*) entre eles.

Cabe ao ensino desenvolver a capacidade de participar do debate público. Deve se aprender quando e como discordar publicamente, e saber apresentar razões apropriadas para avaliar as instituições. O cidadão deve saber que nem todo valor passará no teste discursivo ou será um valor político, e que nem todo equilíbrio de valores é razoável. Aprenderia também que é inevitável e desejável que os cidadãos tenham visões diferentes do que vem a ser uma concepção política mais apropriada, pois a cultura política pública está fadada a conter diferentes idéias fundamentais, que podem ser desenvolvidas de formas diferentes. E seria aprendido também que o contínuo debate ordenado entre elas é a forma mais confiável de descobrir qual é a mais razoável, se alguma o é (2000b, p. 277).

É necessário aprender na escola a conciliar os dois traços da identidade moral. Com isso, o ensino levaria a pessoa a entender-se criticamente como pertencendo a uma associação moldada por uma doutrina abrangente ou por fins intrínsecos definidos pelos interesses de associações as quais ela pertence. Por outro lado, aprender-se-ia o significado do pertencimento a uma democracia que lhe exige expressar-se a partir do ponto de vista político, compartilhado por todos, ainda que diferentes doutrinas abrangentes razoáveis fossem professadas. A formação cívica tornaria também o cidadão disposto a dar a sua contrapartida de justiça contribuindo para com o fundo público que garantiria um patamar de vida decente para todos os membros da sociedade de cujo esquema cooperativo se é beneficiado.

Um estudo mais específico da escola, conforme o pensamento de Rawls, foi realizado por Gutmann (1987). Ela indica as características específicas de uma escola multicultural, propondo uma formação “cívica” de modo a conciliar o multiculturalismo, democracia e o liberalismo. Escolas devem apresentar um propósito cívico partilhável por todos os cidadãos. Trata-se de buscar um equilíbrio entre as exigências exageradas de uniformidade do “universalismo transcendental” e as expectativas demasiado restritas de uniformidade dos particularistas que propõem escolas separadas. Os valores da es-

cola liberal multiculturalista seriam: as liberdades básicas, a igualdade de oportunidades e a deliberação baseada em procedimentos justos.

Para os comunitaristas, essa proposta de formação de uma pessoa com duas características, uma pública e uma privada, seria impossível, devido à impossibilidade de se pensar um indivíduo fora do seu contexto comunitário. A concepção comunitarista da educação pressupõe que deve haver um contínuo entre a cultura local e o currículo escolar. Os professores não poderiam ser agentes estranhos à comunidade, ensinando saberes e valores supostamente universais, racionais e científicos. A identidade é formada a partir da pertença a uma comunidade, sem a qual uma pessoa não poderia descrever a si mesma. Para seguirmos a tipologia de Bell (1995), que estabelece três tipos de comunidade, a escola deveria ser o espaço para a *comunidade de place*, sendo o lugar (“home”) onde os vínculos originais são formados; deveria ser *comunidade de memória*, possibilitando o compartilhamento de uma mesma história coletiva; ela deveria possibilitar também a expressão da *comunidade psicológica*, em que a interação entre pessoas se daria a partir de sentimento de pertença ao grupo, de confiança mútua, de cooperação e altruísmo. Para isso, a escola tem que ser uma entidade comunitária, uma criação da comunidade local para responder as necessidades educativas específicas.

A educação comunitária forma a pessoa em sua totalidade como membro de uma comunidade. A educação não se limita ao desenvolvimento do raciocínio moral. O aprendizado é um “comportamento cultural”. A moralidade não resulta de escolhas individuais, mas é “essencialmente um produto coletivo”. As escolhas aparentemente individuais refletem o reconhecimento de deveres definidos coletivamente através de exemplos e companheirismos. Isso gera responsabilidades que mantêm a estabilidade social.

Para o comunitarismo fundamentalista, a escola é instrumento de propagação de uma única doutrina considerada verdadeira e absoluta. A escola seria o lugar da doutrinação, da discriminação e opressão de minorias. Nesse

sentido a escola pode tornar-se o centro de ação de cruzadas moralizadoras e retrógradas, que em nome da tradição impõe verdades, molda condutas, ensinando diretamente valores. No prisma fundamentalista, a escola perderia o seu caráter multicultural.

O separatismo é a solução mais violenta e excludente, pois se baseia na impossibilidade de um entendimento. A solução comunitarista contra a escola monocultural é o interculturalismo. Supõe-se a possibilidade de preservação da identidade comunitária local através do diálogo e trocas com os outros. Essa atitude relativista e pragmática admite criar pontes e tornar as fronteiras mais permeáveis, sem a intenção de buscar pontos de vista comuns ou de conversões mútuas.

Enquanto o comunitarismo apresenta-se como uma forma de ensinar diretamente valores morais, fazendo apelos para os sentimentos de pertença ao grupo, numa atitude que despreza o intelectualismo e o cognitivismo, supondo que as virtudes se desenvolvem a partir de práticas que predispõem aos hábitos considerados tradicionalmente bons, o liberalismo tende a supor o desenvolvimento natural de capacidades morais vinculadas ao desenvolvimento de raciocínios lógicos, que possibilitam o colocar-se no lugar do outro, a troca simulada de papéis. Na perspectiva liberal, o ambiente de formação moral deve ser livre de autoritarismo e de práticas doutrinadoras, de modo que a experiência democrática favoreça o desenvolvimento da capacidade de ser racional e razoável, de cooperar e de respeitar regras coletivamente estipuladas. Assim, os valores são construídos livre e racionalmente, e toda forma de ensiná-los diretamente (como mera transmissão de uma tradição) seria indevida.

O MULTICULTURALISMO E O LIBERALISMO NOS PCNS

Os PCNs (1998) surgem num contexto em que no Brasil são reafirmados, oficialmente, os direitos universais do ser humano e a igualdade entre os indivíduos, assim como a diversidade

cultural e étnica. A brasilidade, o caráter pluricultural brasileiro, torna-se um exemplo para o mundo. O documento em questão parte da idéia de que é possível conciliar a universalidade dos direitos humanos com a diversidade cultural e étnica. Propõe também que a escola leve em conta a possibilidade de se combater a desigualdade de condições sociais, a injusta divisão da renda e de oportunidades. Esses pressupostos delineiam o escopo dos PCNs, dando fundamento para se pensar uma educação comprometida com a justiça social, a pluralidade cultural e a idéia de brasilidade, de uma comunidade fraterna se perpetuando e se aperfeiçoando num contínuo processo de aprendizagem da necessidade de se tornar equitativa as condições em que um reconhecimento mútuo autêntico deveria se dar entre os cidadãos. Para isso, os movimentos sociais, as organizações coletivas são concebidas como mediadoras da ação do cidadão na sociedade e na constituição do Estado (p. 154). Privilegia-se o ponto de vista dos grupos sociais para a compreensão dos processos culturais envolvidos na formação da população brasileira. O ser humano é concebido como agente social produtor de cultura. Assim, valoriza-se a circulação de informação para a organização coletiva e como fundamento da liberdade de expressão e associação. Nesse sentido é que se retoma o espírito da Constituição de 1988 e a forma como ela correlaciona os direitos individuais e coletivos.

Os PCNs recomendam que o trabalho pedagógico deve partir do conhecimento das demandas sociais existentes no Brasil. A proposta é a de tratar a cidadania a partir de atitude de valorização da solidariedade como princípio ético e como fonte de fortalecimento recíproco. Assim como a Constituição procura reconciliar os direitos individuais e coletivos, os PCNs propõem uma ética que reconheça ao mesmo tempo a dignidade igual dos seres humanos e a necessidade de afirmação da diferença, através do incentivo a uma política que afirme o elemento diferenciador negado no não reconhecimento das características próprias das minorias, que são usadas apenas para discriminar e oprimir. Trata-se de afirmar a diferença, sem homoge-

neizá-la, para se usar uma expressão comunitarista de Taylor.

Os PCNs partem expressamente dos princípios da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Em conformidade com a Constituição Brasileira, os parâmetros definem os princípios para educação escolar, dados pelo seguinte elenco: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social. São princípios tomados como norteadores da democracia e da formação para a cidadania.

Cabe lembrar que na elaboração da Constituição de 88 prevaleceu o espírito comunitarista. O Estado é visto como agente que promove o bem da comunidade, que deve fazer com que o ideal de justiça social expresso pelos direitos coletivos seja implementado nacionalmente. Não se supõe a Constituição como mero esquema ou estrutura definidora de direitos, deveres e liberdades gerais de modo que seria deixada ao cidadão a liberdade para perseguir seus fins e bens particulares, individualmente ou em associação. O Estado brasileiro não é concebido como neutro, que, conforme o ideal de justiça positivista e privatista, não assume compromissos com princípios éticos reconhecidos pela comunidade. Com isso, se dá prioridade ao dever de ação e não de omissão do poder público. Parte-se da concepção comunitarista de que a dignidade humana não é um valor abstrato, dogmático dado pelo direito natural ou por uma concepção liberal de pessoa, mas expressa a autonomia ética histórica de pessoas concretas vivendo numa comunidade concreta (CITTADINO, 2000, p. 18-32).

O Estado deve agir para promover o bem final da comunidade. Segundo Cittadino (2000, p. 21), para o constitucionalismo comunitário brasileiro, “o processo de concretização da Constituição, enquanto efetividade do seu sistema de direitos fundamentais, depende da capacidade de controle, por parte da comunidade, das omissões do poder público”. A Constituição de 88 é concebida seguindo o modelo da abertura e da interpretação comunitária. O círculo de interpretes de seus princípios éticos deve ser ampliado para toda a comunidade em suas

várias formas de expressão colegiada. A Constituição comunitária não é meramente uma estrutura procedimental neutra e reduzida, mas um “completo e exaustivo sistema de direitos, prevendo também os instrumentos processuais elaborados para “garantir a sua efetividade”, cujo sentido é a idéia de promover a dignidade humana e não apenas de garantir liberdade e segurança da pessoa e da propriedade.

A proposta de cidadania apresentada nos PCNs, inspirando-se na Constituição de 88, é comunitarista. Nessa concepção de cidadania, o objetivo da democracia é garantir a participação da comunidade articulada em diversos níveis de organização na deliberação pública. Pressupõe-se que a liberdade política é positiva. Numa outra perspectiva, os liberais inspirados em Rawls tendem para a defesa da restrição do âmbito das escolhas coletivas, para que estas não possam restringir a liberdade pessoal. Trata-se de um modelo deliberativo de democracia. Segundo Gutmann, a participação só tem razão de ser na medida em que promove a autonomia da pessoa. A participação é vista como meio para promover a autonomia. “O teste de uma instituição democrática não é a participação direta de todos e sim a responsabilização efetiva de todos os que tomam decisões perante todos os que não as toman” GUTMANN, 1995, p. 24). Portanto, central para a democracia deliberativa é a exigência de prestação de contas e não a participação direta, tal como deve admitir o comunitarismo.

Ao propor o reconhecimento e a valorização das formas de atuação solidária no âmbito político e comunitário, os PCNs (1998, p 105) vão ao encontro do espírito da Constituição de 88. Assim é que a solidariedade é definida como algo que vai além do respeito e da tolerância entre indivíduos, e se expressa no partilhar de interesses e afetos, em que se supõe o “tomar para si questões comuns, responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas” (p. 104).

Mas ao falar em justiça e supor a sociedade democrática baseada na igualdade e na equidade, os PCNs retomam a perspectiva liberal (p. 100). O discurso volta a valorizar o direito, o justo sobre o bem e a virtude comu-

nitária. Nesse prisma liberal, formação moral passa a ser concebida de modo construtivista, em que se nega o ensino direto de valores e a familiarização com as práticas solidárias induzidas, tal como supõe o comunitarismo. O respeito mútuo passa a ser concebido como expressão do “caráter universal da dignidade humana e do ideal democrático de convívio social” (p. 96). Nesse sentido, o ensino da Ética nos PCNs refere-se à política da igualdade e não da diferença, como pressupõe a educação comunitarista: “O princípio de que todas as pessoas merecem respeito, independente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião, assim como as manifestações socioculturais dos diferentes grupos sociais que constituem a sociedade, fundamenta a afirmação do respeito mútuo.” (p. 97).

A singularidade e a individualidade são apenas o ponto de chegada do reconhecimento e não o ponto de partida, como aparentemente poderia ser suposto na abertura da recomendação do respeito mútuo, quando se diz que “na tomada de consciência que cada pessoa faz de si própria revela-se a presença do outro como constituinte de sua existência social” (p. 96). Essa perspectiva comunitária dos PCNs não se coaduna com a proposta de ensinar a “atuar de forma autônoma e criticamente numa sociedade democrática (p. 95) e muito menos com o elogio a Kant por supor que uma das grandes virtudes da escola é justamente ser um lugar onde “ninguém tem privilégios, apenas direitos” (p. 81). Nada mais contrário às políticas de reconhecimento e ação afirmativa defendidas por comunitaristas como Taylor.

Os PCNs supõem que as regras e normas de convívio democráticos necessitam ser estabelecidas na forma de contrato firmado pelas partes envolvidas (p. 80). Para os comunitaristas, as regras de convivências são anteriores às escolhas e preferências individuais, tendo sua razão de ser numa tradição, em hábitos coletivos, que podem ser apenas reafirmadas pelos indivíduos. Nos PCNs, a moralidade refere-se à psicologia do desenvolvimento, às etapas de formação moral, que se afluam naturalmente quando encontram um terreno social fértil, sem

dogmatismo, imposição de hábitos e normas, sem autoritarismo (p. 102). Isso é contrário ao que admitem os comunitaristas, para os quais a moralidade se forma na inserção do indivíduo em uma comunidade através de narrativas e outros processos de socialização.

Ao propor a idéia de que na escola é necessário construir contextos pedagógicos em que experiências de respeitar e ser respeitado possam ser vivenciadas, a proposta dos PCNs estaria sendo compatível com o comunitarismo, mas ela deixa de o fazer quando supõe que os conteúdos se expressam “nos contextos” (p. 95), o que quer dizer uma recusa do ensino direto dos valores. Propõe-se que “em vez de impor valores, trata-se de afirmá-los, de torná-los visíveis e de tornar compreensível o seu significado” (p. 75). O que está em questão é a “afirmação da autonomia”. Nesse processo cabe ao professor, como mero coordenador, orientar o diálogo argumentativo (p. 111). A dimensão hermenêutica do diálogo não é reconhecida. Embora destaque o diálogo como importante para o desenvolvimento da moralidade, esta é suposta sobretudo em sua dimensão pessoal, temática a que é dedicada uma discussão à parte para caracterizar a responsabilidade e posicionamento individual frente ao contexto sócio-cultural (pp 51-2). Ao referir-se à possibilidade desse distanciamento, os PCNs apontam para uma consciência autônoma do indivíduo frente a sua tradição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PCNs propõem possibilitar que os ideais da Constituição de 88 se concretizem. Cabe à educação legitimar tais ideais, torná-los conhecidos, aceitos, válidos e necessários. Seria tarefa de toda a sociedade fazer com que “tais valores vivam e se desenvolvam” (p. 66). Ao contrário do espírito comunitário que prevaleceu na Constituição, tais valores não são vistos como expressão de uma moralidade histórica a ser garantida pelo Estado, mas devem ser ensinados. Porém, não se trata de um ensino segundo os parâmetros comunitários, como uma

transmissão de uma tradição, mas como forma de possibilitar aos indivíduos que aprendam, construtivamente, sem imposição ou doutrinação, a validade dos fins constitucionais. Admite-se que a democracia, a liberdade e o respeito entre as pessoas fazem parte da natureza humana, e devem apenas ter condições especiais para florescerem. Eles são tomados como valores universais que cruzam as culturas.

O “preconceito” em relação à concepção comunitária no Brasil liga-se à experiência da “educação moral e cívica” promovida durante o Regime Militar, que, de certo modo, retomou a concepção pedagógica comunitária para ensinar o civismo, mas que, por outro lado, não se legitimou, pois os valores ensinados se distanciavam da moralidade efetiva dos brasileiros. Mas, por sua vez, a forma como os PCNs propõem o ensino da Ética, ainda que não destoe dos princípios constitucionais, não está harmonizada com o espírito comunitarista que expressam.

O meu propósito aqui foi o de apontar essa incoerência do discurso nos Parâmetros e mostrar o valor heurístico dos conceitos de liberalismo e comunitarismo para se investigar a educação no Brasil, sobretudo a formação moral. Assim, ao mesmo tempo em que a educação brasileira se descentraliza, e abre espaço para as comunidades locais imprimirem suas marcas na formação de seus novos membros, ela propõe um trabalho pedagógico contraditoriamente centralizador e homogeneizador, na medida em que parte de uma concepção de pessoa e de formação moral liberal e construtivista que deve ser seguida como parâmetro nacional.

O desafio da educação continua sendo o de criar e manter formas de resistência a partir da nossa situação concreta de trabalho e de vida, para romper e transpor as formas de despotismo, produto das relações sociais presentes no modelo econômico hegemônico e seus movimentos de reprodução. Mas é necessário projetar uma identidade coletiva futura e efetivá-la através da práxis política e educacional. Estudar as formas como as concepções liberais e comunitárias interferem na formação moral pode nos ajudar nesse desafio. Como afirmei na introdução, o tipo de pessoa que somos e o

que pensamos de nós mesmos são definidos pela forma socioeconômica na qual estamos inseridos. A reconstrução da identidade coletiva se dá sobretudo com a transformação dessa forma socioeconômica. Em relação a isso, tanto os liberais como os comunitaristas mencionados no texto parecem estar em desacordo. As determinações econômicas e a centralidade do trabalho, da produção coletiva da existência, para a formação moral das pessoas não são aceitas como eixo da investigação e da justificação de orientações práticas e decisões públicas. Certos comunitaristas apoderaram-se de parte das concepções de formação moral de pensadores ligados

ao marxismo, tais como Vigotski e Gramsci, mas as depuraram de seu caráter revolucionário e socialista. Por outro lado, liberais, como Rawls, partem da concepção iluminista e construtivista da formação da pessoa, mas tentam articulá-la com uma concepção igualitarista da sociedade, num movimento nítido de distanciamento do liberalismo econômico à moda de Locke e Nozick. Contudo, ambos, liberais e comunitários, se identificam na defesa de valores ligados à soberania do mercado, ora como esfera da liberdade e autonomia do indivíduo e das comunidades, ora como expressão de uma tradição capitalista insuperável.

REFERÊNCIAS

- BELL, D. **Communitarism and its critics**. Oxford: Clarendon Press, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CITTADINO, G. **Direito e justiça distributiva**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.
- FERRY, L. A escola da república e dos direitos dos homens. In: CHANGEUX, J-P. **Uma mesma ética para todos?** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- GUTMANN, A. **Democratic education**. Princeton: Princeton University Press, 1987.
- _____. A desarmonia da democracia. **Lua Nova: revista de cultura e política**, São Paulo, n. 36, p. 5-37, 1995.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- MACINTYRE, A. **Depois da virtude**. Bauru: EDUSC, 2001.
- MULHALL, S.; SWIFT, A. **Liberals & communitarians**. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.
- RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.
- _____. **O liberalismo político**. São Paulo: Ática, 2000b.
- TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000. .

*Recebido em 19.07.04
Aprovado em 15.06.05*

A LEITURA DE LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO: o que falam/fazem os professores sobre essa prática?

Maria de Fátima Monteiro*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as práticas de leitura de livros de literatura infantil, desenvolvidas na alfabetização, nas escolas públicas de Garanhuns-PE. No âmbito desse trabalho, o professor estaria sujeito a um conjunto de experiências de leitura que influenciariam as práticas de leitura efetivadas por ele junto a seus alunos. Embora os professores tenham revelado leituras com diferentes textos, entre eles o livro de literatura infantil, constatou-se que esses livros eram lidos objetivando trabalhar algum conteúdo específico ou manter os alunos calmos e disciplinados. Nas observações, os textos de livros didáticos eram freqüentemente lidos na escola Municipal, enquanto que na escola Estadual, por trabalharem a partir de projetos, realizaram leituras de diferentes gêneros. Observou-se, ainda, que as experiências de formação das professoras estavam influenciando no desenvolvimento de suas práticas de ensino de leitura.

Palavras-chave: Leitura – literatura Infantil – Professor – Escola

ABSTRACT

THE READING OF CHILDREN LITERATURE IN ALPHABETIZATION: what do teachers say and do about this practice?

This research had as objective to investigate the practices of reading children literature, in groups of alphabetization in two public schools in Garanhuns (Pernambuco, Brazil). In the scope of this study, the teacher might be submitted to a set of reading experiences which “would influence” his/her teaching practices. Although the teachers had revealed that read different texts among them the one of children literature, the main objective was to work with some specific content or maintain the students calm and disciplined. In these observations, the texts from didactic books were usually read in the Municipal school, while the different genres were read in the State school. We still notice that the experiences of formation of their teaching practices of reading.

Keywords: Reading – Children literature – Teacher - School

* Mestre em Educação. Professora assistente da Universidade de Pernambuco/Campus Garanhuns (FFPG). Endereço para correspondência: FFPG - Rua Capitão Pedro Rodrigues, 105, São José, Garanhuns-PE – 55290000. E-mail: mafamon@oi.com.br

Nesses últimos anos, temos observado que os textos de literatura infantil têm sido apreciados por muitos estudiosos, na medida em que eles se integram no ensino escolar, como elemento imprescindível para a formação do leitor. No entanto, temos conhecimento que um leitor só pode verdadeiramente se constituir com tal, mediante uma prática constante de leitura organizada em torno da diversidade de textos que circulem socialmente. Assim, torna-se interessante refletirmos sobre o modo como, atualmente, a escola vem difundindo as leituras de livros de literatura infantil no desenvolvimento de um trabalho de alfabetização.¹

1. A escolarização da literatura infantil

Uma das considerações mais importantes que nos leva a falar da leitura de literatura infantil está no fato de ela guardar características próprias de sua função, enquanto texto em que o leitor conduz a leitura de maneira própria, atualizando-a no tempo e no espaço. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Além disso, temos conhecimento que a leitura realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, enfim, sobre tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do sistema de escrita, se estão sendo utilizados livros, revistas ou jornais, etc.

No entanto, alguns estudiosos têm questionado o fato de os textos infantis terem conseguido entrar no espaço escola, alegando que isso não significa, exatamente, que a escola saiba que lugar eles deveriam ocupar, pelo menos do ponto de vista do conhecimento e do significado da obra literária. Desse modo, Soares (1999), ao falar sobre a escolarização da literatura infantil, destaca dois caminhos que podem ser seguidos. O primeiro diz respeito à “interpretação das relações entre literatura infantil e escolarização como sendo a produção de literatura para a escola, para a clientela escolar, a litera-

tização do escolar” (p. 19-20). O outro caminho a que se refere Soares relaciona-se à apropriação, pela escola, dos textos literários, destinados às crianças, ou de interesse delas, a fim de atender aos seus propósitos. Nessa perspectiva, a literatura infantil, ao entrar na escola, passa por um processo de escolarização, como acontece com os conhecimentos e práticas sociais nela privilegiados. O problema maior, segundo essa autora, não reside nesse processo em si, mas em como ele tem sido realizado. Afirma:

O que se pode é distinguir entre uma escolarização **adequada** da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização **inadequada**, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 1999, p. 25).

A inadequada escolarização da literatura infantil, referida por Soares perpassa por algumas instâncias que utilizam a literatura escolar como fins formadores e educativos. Dentro dessa situação, a autora chama a atenção, principalmente, para a presença de textos literários nos livros didáticos, fruto de uma má pedagogização/didatização relacionada a diferentes aspectos: ênfase na apresentação de apenas dois gêneros – a história e o poema –, limitando as crianças de terem contato com outros textos narrativos (biografia, diário, memórias, etc.); o trabalho é sugerido a partir da leitura dos textos – exercícios de ortografia e gramática – o que os transforma em “pretextos” para o ensino desses conteúdos; apresentação de textos fragmentados/mutilados e adaptados, sem possuírem uma unidade de sentido; priorização de autores e obras; e ausência das referências bibliográficas dos textos, etc.

Assim, a escola, que é um ambiente que deveria realizar leituras nas situações de valo-

¹ Vide dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Orientadora: Prof^a Dr^a Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE); data: 15 de abril de 2004; Banca: Prof^a Dr^a Éster Calland de Sousa Rosa, Prof^a Dr^a Telma Ferraz Leal (UFPE).

rização do texto literário a partir do diálogo, despertando na criança o prazer e as relações culturais, ou subjetivas, alinhadas ao texto escrito, não tem feito isso. Ao contrário, o que se tem observado é a realização de atividades organizadas com objetivos específicos de aprendizagem. Por outro lado, todos nós temos conhecimento da importância da leitura de textos infantis enquanto prática social. Não falta quem a recomende, não há professor que não saliente a sua importância e não há programa, atualmente, que não a torne prioritária. Então, que motivos levariam o professor (ou a escola) a escolher um tipo de leitura que reflete, muitas vezes, em uma leitura literária inadequada?

Um dos motivos pode estar no que Cafiero & Correia (2003) enfatizam sobre os textos que são chamados de literários, mas, que, muitas vezes, são produzidos somente com a intenção de ensinar determinado conteúdo, construindo o que se convencionou chamar de para-didático. Uma outra questão é que, normalmente, o livro literário não é procurado socialmente pelas escolas, enquanto produto que é lançado nas livrarias, para serem avaliados quanto ao seu valor literário; e sim, encomendados dentro dos moldes que veiculam os interesses de algumas escolas ou de certas editoras. Além disso, reconhecemos que aparelhar a escola é algo que requer condições favoráveis, não só dos recursos materiais disponíveis – biblioteca, livros de diversos gêneros à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo – mas, e principalmente, em relação ao uso que deles se faz nas práticas de leitura e no gostar da leitura.

Diante de tais desafios que se colocam para a formação de leitores literários, Soares (1999, p. 42; 47) defende, também, a possibilidade da descoberta de uma escolarização adequada da literatura, que obedecesse, no momento da leitura, “a critérios que preservem o literário”; que propiciem ao leitor a “vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”. A autora – considerando a relação da leitura literária no interior de um projeto de formação de leitores, a partir dos repertórios de leitura dos mesmos em direção a um alargamento de horizontes – defende a descoberta de uma esco-

larização que “conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”.

Todas essas possibilidades de construir uma escolarização adequada têm como objetivo levar à autonomia dos leitores, a partir do esclarecimento participativo na leitura com os professores, abrindo caminho para a valorização dos textos literários. Com isso, torna-se necessário repensar a importância da leitura como sistema de ligação ao livro encontrado na escola, na biblioteca, no acervo em sala de aula, na livraria... É nesse momento, também, que se busca entender que possibilidades o professor tem tido de leitura na sua formação de leitor, ou o que ele tem oferecido como formador de leitores no processo de interação entre o texto infantil e a criança, em especial, na alfabetização.

2. Alguns aspectos sobre a formação do professor-leitor

Pensar na formação do professor de educação infantil, enquanto leitor, é pensar que, se existem políticas de leitura necessárias para tal formação, o que tem levado à criação de programas especiais de formação docente, é porque o professor deve estar imbuído das informações para trabalhar a formação do aluno-leitor. Nesse sentido, Santos (2003) adverte que o processo de formação de professores, no Brasil, tem se agravado, acentuadamente, tendo em vista a permanência do modelo de formação predominante, como as licenciaturas curtas e plenas, estruturadas a partir da dicotomia preparação pedagógica/conhecimento específico da disciplina, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa. Além disso, a autora acrescenta que os cursos de formação de Magistério, de Pedagogia, de Letras, por exemplo, em sua maioria, deixam a desejar, porque discutem superficialmente a problemática relacionada ao desenvolvimento infantil bem como o processo de aquisição da leitura e da escrita, gerando lacunas e despreparo na formação dos alfabetizadores.

Por outro lado, quando se considera a formação do docente, sob o aspecto de cursos para atualização na formação do professor, Aguiar (1997) enfatiza que, quando eles participam, alegam que os cursos têm pouca duração e não oferecem uma ajuda concreta, sendo a contribuição mínima diante de suas atividades na escola. Esse sentimento apontado pelos professores é identificado por Santos (1999) como uma falta de articulação entre a teoria e a prática, articulação indispensável para que ocorra uma reflexão de suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, a autora defende que o modelo de formação em serviço não seja por práticas idealizadas e, sim, por uma via que mantenha uma postura crítico-reflexiva, de forma contínua, tendo a prática como eixo. Dessa maneira, que tipo de leitor é o professor? Quais suas experiências de leitura? Como elas foram constituídas?

Os estudiosos Batista (1998) e Rosa (2003) referem que os professores são, no geral, “leitores escolares”. Ou seja, são leitores que tiveram uma “má escolarização”; que vivenciaram práticas de leitura objetivando, apenas, a compreensão/resolução de “atividades escolares”. Desse modo, eles tenderiam a investir em suas leituras adquiridas *escolarmente*, mesmo nas leituras não diretamente voltadas para a escola ou para a prática docente. Albuquerque (2002), analisando as experiências de leituras de um grupo de professoras, constatou que, durante a infância, elas tinham lido basicamente textos de livros didáticos. Observou também, com relação às suas leituras no momento da pesquisa, que as professoras liam, principalmente, o que estava relacionado às suas práticas de ensino, embora, inicialmente, elas tenham reconhecido a importância de estimular os alunos à leitura dos textos de literatura infantil, justificando, por outro lado, que nem sempre isso era possível. Assim, por exemplo, os livros desse tipo de literatura eram lidos com o objetivo de se ensinar algum conteúdo específico. Dessa maneira, Albuquerque refere que elas parecem incorporar o que está sendo prescrito nos discursos acadêmicos e oficiais, sem se des-

vencilharem das práticas que têm constituído seus trabalhos de ensino nessa área. Nesse aspecto, Zappone (2001) destaca que o saber acadêmico que o professor tem sobre a leitura é de circulação restrita, uma vez que este chega até o docente de modo fragmentado, seja através de revistas educativas, como a Nova Escola, seja através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), que adotam maneiras para direcionar a prática do professor em sala de aula.

Diante disso, faz-se necessário refletirmos sobre a seguinte questão: o discurso oficial – dos PCNs, por exemplo – exige que os professores desenvolvam, em seus alunos, o gosto e a competência para a leitura de diferentes gêneros, mas, eles próprios, no entanto, em suas experiências escolares e extra-escolares, não se formaram leitores na perspectiva hoje enfatizada na academia e nos textos oficiais. Assim, vem a questão: será que a leitura dos textos infantis em nossas escolas acontece porque alunos e professores são usuários desses textos nos acervos escolares, havendo sua introdução dentro de uma prática constituída pelo prazer de ler? Ou ela é abordada de forma restrita e direcionada ao cumprimento de tarefas do livro escolar?

Dessa forma, consideramos relevante entender melhor o que as professoras falavam sobre suas práticas de leitura de literatura infantil e suas experiências prévias como leitores, nas influências dessas leituras.

3. Práticas de leitura na alfabetização

Realizamos este estudo investigando as práticas de leitura desenvolvidas em turmas da alfabetização, especificamente no que diz respeito à literatura infantil. A amostra foi composta por seis professoras de duas escolas das Redes Estadual e Municipal de Garanhuns-Pe. As duas escolas foram escolhidas por serem as únicas da rede pública com biblioteca, além dos acervos de livros de literatura infantil (**Quadro 1**).

Quadro 1 - Dados gerais das escolas

Escolas	Modalidade de Ensino	Total de Alunos	Alunos na Alfabetização	Nº de salas p/ turma na Alfabetização	Bibliotecas	Nº de Livros de Literatura Infantil	Salas de Leitura
Municipal	Educação Infantil e Fundamental	1.917	75	03	01	300	01
Estadual	Educação. Infantil e Fundamental	450	168	06	01	150	01

Foram selecionadas três professoras de cada escola, cada uma possuindo um determinado nível de formação: magistério do 2º grau, gra-

duação em pedagogia ou outra licenciatura e pós-graduação, em nível de especialização (**Quadro 2**).

Quadro 2 – Os professores selecionados

Dados	Escola Municipal			Escola Estadual		
	Alzira ²	Berenice	Catarina	Dália	Elvira	Francisca
Formação	Magistério	Graduação Geografia	Graduação Biologia Pós-graduação Gestão escolar	Magistério	Graduação História	Graduação Pedagogia Geografia. Pós-graduação: Geografia
Idade	36 anos	52 anos	30 anos	47 anos	42 anos	36 anos
Tempo de Magistério	18 anos	32 anos	10 anos	15 anos	15 anos	13 anos
Tempo de Ensino na Alfabetização	3 anos	4 anos	1 ano	2 anos	10 anos	3 anos

Para buscarmos os dados, utilizamos como instrumento de coleta a entrevista semi-estruturada e a observação. Os dados da pesquisa foram coletados no período de agosto a dezembro de 2003: sendo quarenta e oito horas de observação por sala de aula e doze horas de entrevista semi-estruturada por professora. O estudo ocorreu na perspectiva de um olhar qualitativo, admitindo a experiência subjetiva do investigador e dos participantes, para construção de uma leitura de acontecimentos que se passaram num determinado momento, dentro do contexto escolar. O contexto extra-escolar também foi contemplado, a partir da memorização dos sujeitos, sobre suas experiências de leitura e de ensino de leitura.

Na entrevista procuramos investigar as seguintes questões: O que se lia na sala de aula? Havia leitura de textos de literatura infantil? Como eram lidos? Para quê? Procuramos saber sobre suas práticas de leitura em torno do livro didático, dos livros de literatura infantil, e a disponibilidade desses livros para leitura dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, quando indagamos a respeito de suas práticas de ensino da leitura, cinco das seis professoras entrevistadas mencionaram que liam diferentes textos: *Poesia, literatura infantil, música, parlenda, lista de compra, jornais...* Como pode ser observado, as professoras têm procu-

² Todos os nomes dos professores são fictícios.

rado oferecer aos alunos os mais variados gêneros de textos, possibilitando a eles se familiarizem com os diferentes tipos de discurso. Uma professora destacou, também, o trabalho com a diversidade textual contemplado no uso do livro didático, que contém diferentes gêneros:

“A cartilha traz textos que são muito interessantes, assim, trabalha parlenda, adivinhações, que vai [sic] também trabalhando o lógico, né?” (Francisca).

Essa experiência de leitura de diferentes textos é associada, principalmente, à possibilidade de expansão do conhecimento e de aprendizagem. Assim, três professoras destacaram o enriquecimento e a aprendizagem a partir das leituras que realizam em sala de aula:

“Porque é através da leitura que a gente conhece o mundo, que a gente aprende”. (Alzira).

“A leitura é uma forma de repassar as histórias; nós estamos, agora, com um novo projeto de deixar as crianças letradas, né? Então, isso incentiva, através da leitura, porque ela vai lendo todo tipo de leitura e ela vai se enriquecendo” (Dália).

“E ler todos os dias, porque eles lendo vão aprender palavras diferentes, palavras novas, que vai [sic] ajudá-los, né?” (Elvira).

A leitura de diferentes textos também foi realizada, principalmente para atender aos propósitos da escola, em cumprimento de sua programação de ensino. Uma professora da escola municipal mencionou, entre os textos lidos para esse fim, o uso de textos cartilhados e de palavras soltas:

“Eu leio poesias, poemas; leio histórias infantis, textos com palavras soltas, assilabação” (Berenice).

Apenas uma professora não mencionou, explicitamente, a leitura de diferentes gêneros. Ela citou a leitura de histórias e de textos relacionados com as datas comemorativas:

“Eu leio história, assim, e gravo a fita. Leio, também, assim, datas comemorativas, né?” (Catarina).

Uma professora da escola municipal ressaltou a importância da literatura infantil no ensino da leitura, a partir do interesse das crianças pelos textos de literatura infantil:

“Eu, sem saber da importância da literatura infantil no ensino da leitura, na educação infantil, já fazia isso” (BERENICE).

É interessante observar nos trechos de depoimentos destacados que, dentre os textos mencionados pelas professoras, os de literatura infantil se fizeram presentes, como as histórias, as fábulas, os contos de fada, etc. Parece haver uma preocupação, por parte das professoras, quanto à leitura de textos atrativos para seus alunos, considerando a faixa etária deles. Uma professora da escola estadual, por exemplo, destacou não só a preferência das crianças pelas histórias infantis como também pelas músicas infantis:

“Todo tipo de leitura é importante, mas, o [sic] que eles mais se prendem, realmente, é a música infantil e as histórias infantis” (Dália).

3.1 Literatura infantil: o que era lido

As seis entrevistadas destacaram as preferências das crianças pelos contos clássicos e que, por isso, eram priorizados por elas. É possível que o fato de todas as professoras, ao serem solicitadas a listar os textos de literatura infantil que liam para os alunos, terem mencionado contos clássicos se dê não só por serem estes os da preferência dos alunos, mas, também, porque eram conhecidos e familiares a elas. Outra preferência das professoras era pelos textos curtos, pelo fato de possibilitarem um trabalho com a leitura e escrita de palavras, ou do próprio texto, atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética:

“Eu trabalho uma história, assim, que eles gostam, né? Texto pequeno, né? Aí, dali, a gente pode ver os personagens, eles vão identificando as letras...” (Elvira).

3.2 As atividades de leitura de literatura infantil

As atividades desenvolvidas pelas professoras após a leitura de livros de literatura infantil foram agrupadas em três blocos:

1. Professoras que realizam atividades de leitura e interpretação com questões orais e dramatização: Alzira e Berenice, ambas da escola municipal.
2. Professoras que realizam atividades de leitura e interpretação a partir de desenho e aproveitam o texto para trabalharem algumas palavras: Catarina e Francisca.
3. Professoras que realizam atividades de leitura do texto, seguida do reconto oral e escrito do aluno: Dália e Elvira, ambas da escola estadual.

Pelo fato de a criança não estar alfabetizada, algumas professoras sentem a necessidade de contar a história modificando algumas palavras que elas julgam difíceis para as crianças entenderem, como se a leitura do texto, na forma como ele está escrito, fosse incompreensível ou de difícil compreensão para as crianças.

“Eu conto histórias, sem ser da leitura, porque eu acho que contando história eles se desenvolvem mais na aprendizagem, na escrita. Contar histórias fica melhor para fazer a dramatização e, dramatizando, dá mais vida, mais ânimo e a leitura, não” (Catarina).

“Têm as historinhas que eles gostam muito só que elas são muito longas. Por conta disso, eu sempre leio antes e, depois, procuro contar a história... porque aí eles vão, né? Eu vou lendo a história, só que eles não percebem que eu já vou conduzindo pra que eles não percarn, assim” (Francisca).

3.3 Para que ler livros de literatura infantil na sala de aula?

Para a maioria das professoras da escola municipal, essa atividade era importante para manter os alunos atentos, calmos e disciplinados:

“Principalmente na questão de comportamento. Muitas vezes, quando chegam na escola, chegam muito revoltados, muito agressivos...” (Alzira).

“Eles ficam mais atentos ao texto, ficam mais silenciosos, eles prestam mais atenção”. (Catarina).

As três professoras da escola estadual relacionaram a leitura de textos de literatura infan-

til ao ensino/aprendizagem de conhecimentos relacionados a alguma disciplina curricular, como Ciências ou Língua Portuguesa:

“Pode trabalhar ciências, trabalhar a gramática, quer dizer, ela é muito rica e, ao mesmo tempo, tá no texto e o interessante é que eles gostem.” (Dália).

“Partindo de uma história, de um texto, de uma frase, a parte da gramática ela é tirada do texto” (Francisca).

“Geralmente eu leio e vou mostrando, né, as figuras, mostrando, também, onde estou lendo. E ler todos os dias porque, eles lendo, vão aprender palavras diferentes, palavras novas, que vai [sic] ajudá-los, né” (Elvira).

Como a leitura na escola acontece em vários momentos, três professoras destacaram a importância de o professor ler para que o aluno desenvolva o gosto/prazer pela leitura:

“Quando o aluno, ele sente que o professor gosta de ler, ele vai ter, também, esse gosto” (Elvira).

“É necessário, em primeiro lugar, que o professor leia. Certo? Goste de ler. Sinta esse prazer. Porque nós somos o espelho pra criança, né?” (Alzira).

“Ele (o professor) que está formando, ele tem que ler muito; ele tem que interagir com o próximo.” (Francisca).

Mas, a falta de tempo e a precariedade de recurso financeiro foram utilizadas por algumas professoras para justificar a não leitura na escola. No entanto, é importante destacar que as duas escolas onde as professoras trabalham possuem biblioteca, com um razoável acervo de livros de literatura infantil.

3.4 O uso da biblioteca

Identificamos na fala das professoras que a biblioteca não estava desempenhando uma das principais funções que motivou a sua criação: a de viabilizar o acesso de alunos e professores a diversos tipos de leituras.

“Sempre eu trabalho com eles na sala de aula. Pra mim é bem melhor, porque eles são bem pequenos. E, pra mim, é mais prático trabalhar na sala de aula com eles” (Alzira).

“Verdadeiramente, eu tenho utilizado pouco, porque eu faço mais uso da sala de aula” (Francisca).

Desse modo, a biblioteca não se tem constituído, para os alunos, como um local apropriado, onde se desfruta das variedades do que se quer ler. Com relação ao empréstimo de livros para ler em casa, as crianças não levavam porque não tinham o hábito de frequentar a biblioteca ou porque as professoras temiam que danificassem os livros. A falta de recursos materiais/físicos na sala de aula, para formação de um cantinho de leitura, também foi mencionada por todas as professoras.

4. Experiências de leitura das professoras

Uma das maneiras utilizadas, na entrevista, para apreendermos as experiências de leitura das professoras, foi a retomada das primeiras convivências de leitura, desde o que elas leram na infância até as suas leituras atuais e de formação, tanto no espaço escolar como fora dele. Dessa forma, solicitamos às professoras que lembrassem quem, na convivência diária, as motivaram à leitura, uma vez que a participação nessas situações envolve e desperta a vontade de ler, também. Nesse sentido, algumas professoras lembraram de experiências de leitura, na infância, nas seguintes situações:

- **Experiência de ouvir outro lendo (da família e fora da família)**

Das seis professoras, apenas uma da escola municipal (Catarina) não teve oportunidade de ouvir leituras na infância. Nessa escola, duas professoras (Alzira e Berenice) mencionaram convivência inicial de leitura fora do ambiente familiar.

- **Experiências de ouvir histórias contadas**

As professoras Catarina e Dália lembraram que ouviam mais histórias contadas por adultos, do que propriamente lidas:

“Minha mãe me contava as historinhas. Ela inventava as histórias mais do que lia” (Catarina).

“Minha irmã mais velha já era professora e contava histórias para mim” (Dália).

- **Experiências de realizar sua própria leitura**

Para quatro professoras, os textos infantis se fizeram presentes nas lembranças de realização de suas próprias leituras. Apenas as professoras Catarina e Francisca não falaram de tais lembranças de leitura

- **Experiências de leitura fora da escola**

As lembranças de leitura de textos literários ou revistas, fora do ambiente escolar, na infância e na adolescência, também foram mencionadas pelas quatro professoras. Francisca apenas desfrutou de leituras do livro didático e Catarina por ter tido mais contato com a oralidade, no ambiente familiar, não mencionou lembranças de leitura fora da escola.

- **Experiências de leitura no espaço escolar**

Um outro elemento importante para a formação do leitor é a prática de leitura que pode ser vivenciada na escola, por ser ali um espaço que deve socializar o conhecimento e que assegura, enquanto instituição de ensino, o aprendizado da leitura. Assim, poderemos destacar, analisando as falas das professoras, que a escola, que deveria ser um dos principais pontos de contato de lembranças de leitura, mediado pelo professor, deixou lacunas na infância e na adolescência, para a maioria das professoras da escola Municipal em relação às professoras da escola Estadual, que referiram lembranças de livros didáticos ou leitura de textos literários ou didáticos. A partir dos textos literários, destacamos a professora Elvira como a única que citou lembranças de leitura desses textos, na infância e na adolescência, dentro e fora do espaço escolar.

“Eu li muito na escola esses livros que a gente conhece hoje, os livros de literatura infantil, como a Branca de Neve e outros. Foi na escola que eu tive o gosto pela leitura” (Elvira).

- **Experiências de Leituras na formação inicial (magistério ou outros cursos)**

Cinco professoras lembraram de suas leituras em sua formação inicial. Dessas, apenas

duas professoras da escola estadual fizeram comentários sobre suas leituras:

“Eu li o Montessori, inclusive, eu tenho ele. Às vezes, até eu pego, assim... Porque é o construtivismo, na visão européia. Mas, é o construtivismo” (Dália).

“A minha preferência foi Paulo Freire, muito marcante para mim. Também Emília Ferreiro, Werneck. Coisas que fazem com que o educador vá pensando na sua postura” (Francisca).

• **Leituras atuais das professoras**

Para investigarmos as leituras atuais das professoras, indagamos, inicialmente, se elas gostavam de ler e que leituras elas estariam fazendo atualmente. Dessa maneira, percebemos diferenciação em relação à finalidade e ao caráter de suas escolhas de leitura, que aconteceram dentro dos diversos contextos em que cada uma privilegiou. Assim, percebemos, com as falas das seis professoras, que houve um consenso em gostar de ler dentro dos diversos contextos em que privilegiaram ou puderam privilegiar suas leituras.

Entendemos que as leituras atuais das professoras Alzira, Berenice e Francisca, em relação as outras professoras, têm sido alvo de preenchimento do cumprimento escolar, voltadas para a formação acadêmica ou para o ensino dos seus alunos. Já a carga horária não disponível para as leituras, como também a participação do ensino em outras turmas, criou um obstáculo entre o trabalho e o prazer das leituras atuais para a professora Francisca. Com isso, podemos concluir que a existência de livros disponíveis e de fácil acesso não garante, por si só, e necessariamente, o surgimento da leitura como experiência de prazer e de conhecimento, quando o professor não dispõe de seus momentos de leitura, distanciados das obrigações do trabalho escolar.

Por outro lado, em outros momentos da vida, esses professores podem ter recebido incentivos de leituras voltados para a sua formação, numa perspectiva de despertar novos leitores. Dessa maneira, poderemos identificar, por exemplo, quais foram as leituras realizadas nos seus respectivos cursos ou capacitações.

• **Leituras voltadas para a formação de leitor na Educação Infantil**

Nesse ponto da entrevista, perguntamos às professoras que leituras elas têm feito para a formação de leitor na educação infantil, uma vez que as políticas de leitura apresentam programas especiais de formação docente para a formação do aluno-leitor. Assim, de acordo com as respostas, agrupamos as professoras com os textos dos programas que foram lidos ou não:

- Professoras que leram textos do PCN e livros do PNBE: Alzira e Berenice;
- Professoras que leram textos do PROFA: Dália e Elvira;
- Professoras que não leram nenhum desses textos: Catarina e Francisca.

Em relação aos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a professora Berenice destaca a sua importância, da seguinte maneira:

“Eu fiz um curso (apresentação dos PCNs) maravilhoso para educação infantil [...]. Mas, o que mais gostei foi quando eles falaram para colocar parlenda e motivar a criança a contar histórias, coisa que eu já trabalhava. A gente recebeu os PCNs e, geralmente, eu dou uma olhada neles” (Berenice).

Percebemos, na fala da professora Berenice, que, em sua leitura, não houve esclarecimento sobre a importância da leitura de textos literários na formação de leitores ou, então, ela não se apropriou do texto, como aconteceu com a professora Alzira, que refere a importância de despertar os alunos para a leitura:

“Nós tivemos capacitação (apresentação dos PCNs) que abrange todos os setores voltados à leitura... A importância de se ler, a importância de fazer com que o aluno se desperte para uma nova realidade... Nós, também, recebemos os Parâmetros Curriculares” (Alzira).

Já os textos do Programa Biblioteca na Escola – PNBE, que foram lidos pelas professoras Alzira e Berenice, não foram suficientes para a construção do acervo de livros na sala de aula:

“... Então, você tem a capacitação, mas quando você volta para a sala de aula, existe aquela

dificuldade que você tem que enfrentar... Para fazer um acervo com esses livros, fica quase que impossível, porque você faz e no outro dia você chega e não existe mais. Isso prejudica o aluno e atrapalha a aprendizagem, porque, com certeza, no outro dia você não encontra mais os livros” (Alzira).

Esse sentimento, apontado na fala da professora Alzira, reflete a falta de articulação entre a teoria e a prática, quando ocorrem as formações em serviços a partir de práticas e concepções que se chocam com a realidade da escola. Essa situação vai de encontro ao sentido da reflexão na ação referida por Santos (1999). Por outro lado, a professora Berenice, que é da mesma escola de Alzira, não demonstrou dificuldade em montar o acervo de livros em sala de aula, muito embora, durante as observações realizadas em sua sala de aula, não tenham sido encontrados livros à disposição das crianças, e sim, dentro do armário.

“Eu recebi alguns livros de literatura infantil para montar o acervo, mas, antes, eu já tinha alguma coisa, e, aí, eu montei o acervo na sala de aula. Eu prefiro trabalhar com acervo da sala de aula, em vez da biblioteca, porque as crianças não ficam muito quietas e eu não posso falar muito” (Berenice).

Duas professoras da escola estadual enfatizaram leituras de textos do Programa de Alfabetização – PROFA e demonstraram em suas falas como contribuir com a formação do leitor, no sentido de preparar e despertar a criança para a leitura. Assim, a professora Dália chama a atenção para o significado da alfabetização e das tarefas escritas que, muitas vezes, as crianças desenvolvem sem leituras:

“... porque a pessoa alfabetizada, não é só a pessoa saber ler. É a pessoa ter conhecimento... O PROFA prepara a gente a despertar à leitura, porque é o seguinte: a gente só escreve o que lê, né? O que a gente escreve sem ler tá copiando, né?” (Dália).

A professora Elvira comenta sobre a importância de as crianças lerem o texto que elas gostem, sobre a importância de a professora ler com eles literatura, de irem à biblioteca e de levarem livros para serem lidos em casa:

“Nós fizemos um curso todo voltado para a leitura. Foi o PROFA. Esse curso foi de dois anos, para resgatar a leitura dos meninos. Querem ler mais, voltar a ler, ler com os meninos. Outra leitura foi para que o professor sempre levar o aluno para biblioteca. Trabalhar com ele literatura, trabalhar com ele textos que eles gostassem; que eles levassem para casa os livros.” (Elvira).

Nas falas das professoras da escola estadual, as suas leituras de textos, para processo de alfabetização, tiveram uma relação de esclarecimento sobre o papel do professor-leitor na formação do aluno-leitor. Porém, tivemos conhecimento que, quando se trata da questão em que as crianças possam levar os livros para lerem em casa, a professora Elvira refere que só emprestaria a partir de uma mini-biblioteca em sala de aula, com receio de os livros da biblioteca da escola desaparecerem. Por outro lado, observamos que essa mesma professora resgata o texto literário em diversos momentos de sua fala, com seus alunos, nas diversas situações de aplicação prática de leitura, existindo uma relação de experiências desses textos com suas lembranças de leitura na infância e na adolescência.

Outras professoras, como Catarina e Francisca, não lembraram ou não participaram de leituras que fossem voltadas para a formação de leitor na Educação Infantil nem para a organização de livros para a montagem do acervo em sala de aula. A professora Francisca, que não participou de nenhum desses cursos ou textos voltados para a leitura em sua formação, demonstrou insatisfação com o curso de Pedagogia, por não trabalhar outros textos que envolvessem, por exemplo, a literatura.

“Eu não tenho participado de cursos voltados para leitura, na minha formação. Eu terminei meu curso de pedagogia no ano passado, mas o que me frustrou um pouco no curso de pedagogia, foi isso: nós trabalhamos muito a formação do educador, que foi muito importante, mas, essa questão de criatividade, de trabalhar a literatura, a recreação infantil... que é uma disciplina que foi extinta da grade; disciplinas que iriam lidar com a criança” (Francisca).

5. Práticas de leitura na alfabetização

Para termos uma compreensão melhor sobre as falas das professoras no que diz respeito às suas práticas de leitura de literatura infantil,

nos propusemos a observar dois dias de aula de cada professora, buscando responder às seguintes questões: O que era lido? Para que se fazia leitura? Como se fazia a leitura?

- **O que era lido? (Quadro 3)**

Quadro 3 – O que era lido

Tipos de leitura	Alzira	Berenice	Catarina	Dália	Elvira	Francisca
Músicas	X	X		X	X	X
Histórias Livros de literatura					X	
Histórias do LD	X	X				
Texto cartilhado			X			
Entrevista: Questões sobre Garanhuns				X		
Jogo de dominó						X
Lista					X	

A partir da análise da tabela acima, o gênero mais lido pelas cinco professoras foi a música. Apenas uma professora, Catarina, não fez atividade envolvendo esse texto. Ao contrário, nos dois dias de observação houve, em sua sala de aula, apenas a leitura de um texto cartilhado. Em relação às músicas lidas em sala de aula, é interessante destacar que duas professoras da escola estadual – Dália e Francisca – leram e cantaram músicas relacionadas ao projeto que estavam desenvolvendo sobre a cidade de Garanhuns. A primeira trabalhou com uma música de Luiz Gonzaga – Onde o Nordeste Garoa – que fala sobre a cidade de Garanhuns, e a outra realizou uma atividade com o Hino dessa cidade. Já a professora Elvira cantou e leu uma música natalina. Assim, na escola estadual as músicas lidas e cantadas nas aulas, como também a entrevista, o jogo de dominó e a lista, se relacionavam com o projeto didático que estavam vivenciando ou com as festas correspondentes ao período das observações, no caso, o Natal. Já as músicas trabalhadas nas salas das professoras da escola municipal - Alzira e Berenice - corresponderam a uma música de Vinícius de Moraes (Lar doce lar, da Arca de Noé) e uma música religiosa, inventada pela própria docente.

Na prática de três das docentes observamos leituras de histórias. A professora Elvira leu um livrinho que contava uma história natalina (“Era Belíssima”... Diálogo com as crianças sobre Maria, de Chiara Lubich). As outras

duas professoras – Alzira e Berenice – leram a história “Medo do Escuro”, do livro didático “Eu chego lá” de Melo e Barauskas (PNLD/2002).

- **Para que se fazia leitura?**

As professoras da escola municipal realizavam atividades de leitura com o objetivo principal de ensinar a leitura e a escrita aos alunos, com ênfase na decodificação e codificação (no caso da professora Catarina), no aprendizado de conteúdos ortográficos e gramaticais e na avaliação da habilidade de compreensão de texto (no caso das outras duas professoras). Já as professoras da escola estadual realizavam um trabalho mais contextualizado. As atividades de leitura envolviam uma ampliação dos conhecimentos que as crianças tinham sobre a temática do Projeto e do Natal (no caso da professora Elvira). As professoras dessa escola buscavam, também, analisar a compreensão das crianças sobre o texto lido (as músicas sobre Garanhuns, na prática de Dália e Francisca, e a história do Natal, na prática de Elvira). Todas realizavam atividades de exploração do sistema de escrita, a partir do texto.

- **Como se fazia a leitura?**

a) Leitura coletiva entre professores e alunos, com o texto escrito (ou anexado) no quadro (Alzira, Dália, Elvira, Francisca);

b) Leitura oral do texto pela professora, sem que os alunos tivessem acesso ao texto escrito, o que possibilitaria que acompanhassem a leitura da professora (Alzira, Berenice, Elvira);

c) Leitura oral, pela professora, do texto escrito no quadro (Catarina);

d) Leitura realizada, oralmente, tanto pela professora quanto pelos alunos, que tentavam ler, sozinhos, seguindo pistas (Dália, Elvira, Francisca).

A modalidade de leitura parece ter relação com o gênero lido. Assim, das cinco professoras que trabalharam com música, quatro realizaram uma leitura coletiva, onde a professora e os alunos cantavam, ao mesmo tempo em que liam a música escrita no quadro. A única exceção foi na leitura da música, na sala de Berenice, cuja modalidade foi **a**. Ela leu e os alunos acompanharam-na, através do texto escrito no quadro). Provavelmente isso ocorreu devido ao fato de os alunos não conhecerem essa música que, segundo a docente, é de sua autoria. Nas outras salas, as músicas lidas eram familiares aos alunos (música infantil de Vinícius de Moraes, o hino de Garanhuns e uma música de Luiz Gonzaga sobre Garanhuns, muito tocada na cidade).

Em relação à leitura de história, seja do livro didático ou de um livro de literatura infantil, observamos o desenvolvimento de uma mesma modalidade de leitura: a professora lendo para os alunos. É importante destacar que, nos últimos anos, os livros didáticos vêm sofrendo mudanças e estão contemplando uma diversidade textual que inclui textos de literatura infantil, devido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A prática de leitura desenvolvida na sala da professora Catarina envolveu, apenas, um texto (cartilhado) e a modalidade **c**. Nesse caso, a professora, primeiramente, escreveu o texto no quadro e solicitou aos alunos que o copiassem. Depois ela leu o texto, oralmente, palavra por palavra, e destacou a família silábica que iria ser trabalhada (VA-VE-VI-VO-VU).

A modalidade de leitura **d** se fez presente, apenas, nas práticas das professoras da escola estadual. É interessante que nessa modalidade os professores estimulavam os alunos a lerem sozinhos, fazendo com que eles utilizassem os conhecimentos que já haviam desenvolvido sobre o sistema de escrita alfabético. Analisando as modalidades de leitura presentes na prática

de cada professora, observamos que quatro delas realizavam, pelo menos, duas modalidades, enquanto que uma, a professora Catarina, apenas, a modalidade **c**, e, uma outra, Elvira, desenvolveu três modalidades diferentes, relacionadas aos gêneros lidos.

Considerações finais

Para concluirmos o presente trabalho, gostaríamos de levantar alguns pontos relacionados com as práticas de ensino de leitura das professoras investigadas com alguns aspectos por nós enfatizados. Um primeiro ponto, que consideramos ser importante destacar, diz respeito ao resultado geral da pesquisa, onde constatamos, que embora as professoras tenham falado, na entrevista, que liam diferentes gêneros na sala de aula, percebemos que o gênero mais lido foi a música. Também destacamos, tanto na análise das entrevistas como das observações de aulas das professoras, que, em suas práticas de alfabetização, o desenvolvimento de atividades de leitura de livros de literatura infantil pelos alunos, a partir do acervo escolar se fez ausente ou pouco freqüente. Outros dados merecem ser ressaltados:

- O fato de que as escolas onde as professoras trabalhavam possuíam biblioteca e salas de leitura, com acervo de livros de literatura infantil, os quais chegaram às escolas a partir de diferentes programas de incentivo à leitura, desenvolvidos pelo MEC e, ainda, por doações, não foi suficiente para que as professoras utilizassem mais esses espaços, como também para que solicitassem, com a devida freqüência, livros para serem lidos pelos alunos (ou para os alunos). Dessa forma, entendemos que não basta ter livros disponíveis; é necessário que os professores percebam a importância da leitura desses livros na Educação Infantil. Neste sentido, alguns estudos levantam como um dos fatores para a ausência (ou pouca freqüência) de leitura literária na escola, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o fato de os profes-

res não terem vivenciado, na infância, práticas de leitura de livros de literatura infantil. Assim, os docentes responsáveis pela formação de leitores não tiveram, eles mesmos, essa formação. Estudiosos, como Batista (1998) e Rosa (2003), têm demonstrado, através de suas pesquisas, que os professores são leitores, mas, eles tiveram, principalmente, uma formação “escolar” de leitura, ou seja, eles são leitores escolares.

- As professoras que fizeram parte desta pesquisa tiveram, em sua maioria, contato com diferentes gêneros na infância, mas com maneiras diferentes de convivência com esses textos. Assim, professoras que só tiveram contato com histórias contadas (Catarina), ou que não lembraram de terem vivenciado leitura desses textos (Francisca), priorizaram, em suas práticas, o contar as histórias infantis para seus alunos em vez de lê-las. Se, por um lado, essa opção pode ter relação com suas experiências com os livros literários, por outro, existe uma crença pedagógica de que crianças da Educação Infantil envolver-se-iam mais e teriam uma melhor compreensão das histórias contadas do que das histórias lidas. Já a professora da escola estadual (Elvira) – que mencionou lembranças de leitura de textos literários desde a infância até os dias atuais, tanto na escola como fora dela – declarou, durante a entrevista, que lia livros de literatura, fato presenciado por nós nos dias em que fizemos observação na sala de aula.
- Outras professoras que realizaram leituras na infância, fora do espaço escolar, não as contemplaram em suas práticas, durante as nossas observações. Ou seja, as experiências de leitura das professoras são importantes, mas não determinantes para o desenvolvimento de suas práticas de ensino de leitura, o que foi observado por Albuquerque (2002). É preciso considerar que outros aspectos e experiências que influenciam, como, por exemplo, a concepção de escola, de alfabetização, de criança, do que é ensinar/aprender, etc.
- É interessante percebermos que as práticas de ensino de leitura também não tiveram uma relação direta com o nível de formação dessas professoras no sentido de que aquelas com grau de formação mais elevado desenvolveriam práticas mais condizentes com as orientações atuais na área. Assim, as professoras que tinham graduação em pedagogia ou outra licenciatura e pós-graduação em áreas específicas do ensino (Catarina e Francisca), pelo fato de as crianças não estarem alfabetizadas ou terem dificuldade de entender o texto, falaram que preferiam contar as histórias a fazer as leituras propriamente ditas.
- A maioria das professoras relacionou as leituras de livros de literatura infantil com ensino–aprendizagem ou com conhecimento no sentido mais geral, com exceção da professora Elvira, que mencionou leituras com o objetivo de desenvolver o gosto/prazer pelo ato de ler. Enquanto isso, as professoras da escola municipal (Alzira e Catarina) referiram a leitura desses livros para deixar os alunos calmos e disciplinados.
- Quando analisamos as práticas de leitura de cada escola, nos seus diferentes gêneros, percebemos que a escola Estadual, em relação à Municipal, realiza suas leituras através de um planejamento mais contextualizado, onde há o envolvimento da própria escola com as professoras e alunos, no sentido de trabalhar a leitura nas diversas situações em que ela se insere, a partir do desenvolvimento de Projetos Didáticos. Assim, Francisca – que é professora dessa rede de ensino, mesmo com suas experiências de leitura na infância e na adolescência voltadas para o livro didático – em suas práticas de ensino de leitura, conseguiu inserir, a partir do projeto vivenciado na escola, leituras de diferentes gêneros. Já na escola Municipal, as professoras planejam suas aulas de forma mais individualizada e usam o livro didático recebido. A professora Catarina, dessa rede de ensino, se diferencia por trabalhar, predominantemente, com textos cartilhados, para ensinar às crianças a leitura e a escrita a partir da decodificação e codificação.
- Precisamos, também, refletir sobre o fato de as práticas de leitura dessas profes-

ras se manifestarem não só pelos conhecimentos de leitura que puderam ser construídos nos espaços escolares e não escolares, mas, também, pelos que permearam os processos de formação continuada. Enfocamos o relevo que duas docentes da escola estadual (Dália e Elvira) deram aos cursos de formação continuada, especificamente ao PROFA, que apresenta um trabalho com leitura de diferentes gêneros, entre eles a leitura literária, com ênfase no processo de reflexão sobre as práticas profissionais. Já as professoras da escola municipal, que não vivenciaram um processo de formação continuada que lhes possibilitasse uma reflexão sobre suas práticas de ensino da alfabetização, destacaram a leitura dos PCNs de Língua Portu-

guesa e dos livros do PNBE. Assim, podemos inferir que a formação em serviço e o desenvolvimento de um planejamento coletivo na escola, com ênfase na realização de projetos didáticos, são aspectos que contribuem para uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento, com relevo na formação do leitor.

Enfim, consideramos que os resultados presentes neste trabalho poderão se voltar para futuras reflexões, levando em consideração que não basta disponibilizar acervos de livros de literatura infantil nas escolas, mas viabilizar práticas de formação continuada que possibilitem aos professores vivenciarem experiências diferenciadas de leitura e reflexão sobre o desenvolvimento de um trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria da Conceição. **Construindo e reconstruindo o processo de capacitação**. 1997. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1997.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura: o caso de Recife**. 2002. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto G. A leitura incerta: a relação de professores(as) de português com a leitura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 85-107, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- CAFIERO; CORREIA. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estático e o escolar. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 277- 297.
- ROSA, Ester Calland de S. **A leitura na vida de professoras: relatos, práticas e formação docente**. 2003. 222 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2003.
- SANTOS, Carmi Ferraz. Mudanças no saber a ser ensinado e a formação em serviço do professor. ENCONTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE, 14., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador, 1999. 1 CD-ROM.
- SANTOS, Sônia Maria. Histórias de formação de alfabetizadores. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** Salvador: UFBA, 2003. p. 410-429.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 20-47.
- ZAPPONE, Mirian H. Y. **Práticas de leitura na escola**. 2001. 385f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Departamento de Letras. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

*Recebido em 25.07.05
Aprovado em 13.07.06*

CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE A NATUREZA, PRÁTICA DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS

Geilsa Costa Santos Baptista *

RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar os resultados de estudos teóricos desenvolvidos junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (NUFOP-UEFS) e ao Grupo de Pesquisa em História, Filosofia e Ensino de Biologia (GPHFECB-UFBA) sobre a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação à Natureza para a prática de ensino e formação docente em Ciências. Conclui-se que, ao considerar os conhecimentos prévios dos alunos, o professor poderá ressignificar os conteúdos de ensino. Conseqüentemente, poderá elaborar estratégias de ensino que permitam estabelecer diálogos entre os conhecimentos científicos, que são objetos de ensino, e os contextos socioculturais nos quais os alunos estão inseridos. Poderá, ainda, contribuir para a reflexão sobre a própria ação e formação docente.

Palavras-chave: Conhecimentos prévios – Ensino de Ciências – Formação Docente.

ABSTRACT

PREVIOUS KNOWLEDGE OF THE NATURE, EDUCATIONAL PRACTICE AND PEDAGOGIC FORMATION IN SCIENCES

This paper aims to demonstrate the results of theoretical studies developed in the Nucleus of Studies and Researches about the Formation of Teachers (NUFOP), in the State University of Feira de Santana-Bahia, about the importance of the students' previous knowledge in relation to nature for the pedagogic practice in Sciences as well as about educational formation in Sciences. It concluded that considering the students' previous knowledge in relation to nature, the teacher can establish dialogues between scientific knowledge and the contexts in which the student is inserted, which consequently will facilitate the organization of the pedagogic objects, the learning with meanings, the pedagogic practice with this purpose and the own educational formation.

Keywords: Previous knowledge – Teaching of Sciences – Educational formation

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA-UEFS). Professora de Metodologia e Prática do Ensino de Ciências e Biologia no Departamento de Educação da UEFS. Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação de Professores (NUFOP) – UEFS. Grupo de Pesquisa em História, Filosofia e Ensino de Biologia (GPHFECB) – UFBA. Endereço para correspondência: Km 03, BR 166, S/N, Feira de Santana, Bahia. E-mail: geilsa@uefs.br

Introdução

Segundo Murrie (1998), a importância da educação está intimamente relacionada às necessidades de vida de uma sociedade. Contudo, isso não se aplica aos direcionamentos impostos pelos agentes colonizadores portugueses no processo de colonização do Brasil. Quando aqui chegaram e encontraram os habitantes indígenas, não trouxeram nos seus ideais a consideração das necessidades de vida dessas sociedades. Ao contrário, desenvolveram um modelo de ensino que tinha por objetivo maior a ruptura dos conhecimentos desses povos. Tal afirmativa decorre do fato histórico de que os padres jesuítas¹ implantaram na terra por eles descoberta projetos educacionais civilizatórios (ARANHA, 1996), em que suas atividades de ensino se desenvolveram de forma diferente daquela encontrada entre os índios. Uma educação planejada para a catequese, em que o ensino tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu e objetivava substituir todo o “saber indígena” pelo “não indígena” (SILVA, 1995), na doutrinação para a leitura, escrita, canto e trabalho, principalmente o trabalho agrícola (ARANHA, 1998). Neste sentido, vale destacar que as tribos indígenas aqui encontradas pelos portugueses possuíam características próprias de se fazer educação: as famílias se incumbiam da transmissão dos conhecimentos e valores para as novas gerações, os quais eram resultantes de suas interações práticas com a natureza, tais como sobre plantio, caça, pesca, dentre outras (NEVES, 1998).

Apesar das muitas interferências no planejamento educacional, ao longo da história, é lamentável o fato de que, ainda hoje, prevaleça no Brasil o modelo de ensino que visa unicamente transmitir os conhecimentos científicos, substituindo todas as concepções, culturalmente fundamentadas, que os estudantes trazem consigo para os momentos que envolvem a aprendizagem escolar. A política pública de educação no país afirma que o conhecimento científico é fundamental, mas não suficiente, sendo essencial considerar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, relacionando as suas iden-

tidades culturais e sociais com os diferentes significados que a ciência pode trazer para eles (BRASIL, 1998).

Acreditando que a escola pode revisar os conhecimentos que antecedem a aprendizagem escolar, buscando enriquecê-los com informações científicas (BRASIL, 1998), este artigo tem como objetivo central contribuir para que os professores possam atuar no ensino de Ciências como educadores conscientes da influência significativa que podem exercer sobre os estudantes para a atuação destes na sociedade em que vivem, ao discutir a importância dos conhecimentos prévios sobre a Natureza para a prática de ensino e formação de professores de Ciências. Também é objetivo deste artigo contribuir para as discussões presentes na literatura específica sobre educação científica e formação docente em Ciências.

Vale ressaltar que o presente estudo surgiu a partir de observações da autora no cotidiano escolar, como professora de Biologia de uma escola pública estadual da Bahia, das experiências de ensino, como professora de Metodologia e Prática do Ensino de Ciências e Biologia, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia, e de estudos teóricos sobre ensino e formação docente em Ciências, desenvolvidos junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (NUFOP-UEFS) e ao Grupo de Pesquisa em História, Filosofia e Ensino de Biologia (GPHFECB-UFBA).

Breve histórico do ensino e formação dos professores de Ciências no Brasil: a abordagem dos conhecimentos prévios

Segundo Domingues (1998), até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 4.024/61) o ensino de Ciências, bem como todo cenário escolar, era dominado pelo ensino tradicional, ainda que esforços de mudanças estivessem presentes no ideário da Escola Nova desde o início do século XX. Vale a pena abrir aqui uma adenda para

lembrar que a Escola Nova, ou Escolanovismo, foi um movimento surgido em fins do Século XIX, na Inglaterra, que se espalhou por toda a Europa e Estados Unidos da América. Esse movimento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais e visava a uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade, a qual se tocava cada vez mais pelos avanços produzidos pela ciência, e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola.

Nesse contexto, o governo dos Estados Unidos da América, após ser surpreendido com o avanço científico e tecnológico russo, pelo lançamento do Sputnik, em 1958 (primeiro satélite artificial), investiu grandes esforços na implantação de novos currículos e no desenvolvimento de projetos como, por exemplo, o PSSC (*Physical Science Study Committe*), que tinha por objetivo levar para as escolas secundárias os últimos avanços da Física.

O movimento Escola Nova foi o primeiro a reconhecer as diferenças individuais. De acordo com esse movimento, a educação segue o ritmo da vida, que varia de pessoa para pessoa. No Brasil, a Escola Nova foi representado, principalmente, pelo filósofo da educação Anísio Teixeira, a partir da década de 1930, o qual tomou conhecimento da vertente apresentada pelo pedagogo e filósofo norte americano John Dewey². Anísio foi absorvido pelas idéias de democracia e de ciência, que criticavam os métodos da escola tradicional e procuravam dar ênfase às experiências práticas e ao aluno, colocando-o no centro das atividades de aprendizagem. Muitas das idéias do Escolanovismo estão no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento lançado em 1932 e que defendia, basicamente, o ensino prático; a criação de universidades para os professores; a atenção aos interesses da criança como fonte de inspiração para o ensino; e a participação das famílias na vida escolar. Entre os que assinaram esse manifesto estavam, além de Anísio Teixeira, outros educadores como, por exemplo, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Esses educadores viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto (democrático) o único meio efetivo de combater as desigualda-

des sociais daquela época, fortemente influenciadas pela forças conservadoras, sobretudo das escolas tradicionais religiosas que, segundo elas, eram as únicas capazes de formar integralmente o aluno (ARANHA, 1998).

Nas escolas tradicionais, o centro das atenções eram os professores, já que apresentavam os conhecimentos aos seus alunos, predominantemente, através de correta explanação teórica. Sob essa concepção, os alunos deveriam memorizar os conteúdos científicos, considerados imutáveis - com base nas exposições feitas pelo professor, em questionários e livros didáticos - e repeti-los nas provas, cujo objetivo era a promoção para séries posteriores. As atividades experimentais ocorriam eventualmente e visavam apenas a enfatizar a irrefutabilidade da teoria estudada.

Foi a partir da década de 1960 que começaram as preocupações com a formação de um currículo que levasse em conta a democratização do conhecimento científico, com a formação dos Centros de Ciências (a exemplo de: SP - Cecisp; BA - Ceciba e MG - Cecimig) pelo Ministério da Educação, que tinham por finalidade preparar professores em serviço para atuarem no ensino voltado para realização de atividades práticas, em laboratórios nas escolas. (BRASIL, 1999).

É interessante notar que, nessa época, as preocupações do Escolanovismo ainda estão presentes nos ideais de alguns educadores como, por exemplo, de Paulo Freire, que defendeu o direito de o homem ser o sujeito do conhecimento, sendo preciso, para isto, aprender a pensar, refletir e rever posições e julgamentos³.

¹ Os padres jesuítas pertenciam à Companhia de Jesus, organização fundada no Século XVI, durante o movimento católico da Contra-Reforma, que buscava combater a expansão do protestantismo e fortalecer a posição da Igreja Católica. O protestantismo também teve início no século XVI, com o intuito de reformar a Igreja Católica Romana. Seu fundador foi o monge Agostinho Martinho Lutero.

² Segundo Ramalho (2003), a filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar os próprios conhecimentos, o que não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador.

³ Segundo Bencini (2001), as idéias de Paulo Freire, de liberdade e autonomia, estavam voltadas para alunos e professores. Para maior embasamento das idéias de Paulo Freire consultar, entre outras de suas obras, Freire (1985).

A preocupação com a democratização dos conhecimentos produzidos pelos avanços científicos ganhou forças na década de 1970, com a ênfase no método científico, que passou a ter presença marcante, tanto nos projetos de ensino quanto nos cursos de formação de professores. Segundo Nunes (2003), foi nessa década que os cursos de formação de professores foram legalmente elevados ao nível superior, nos cursos de licenciatura plena, através da Lei 5.692/71. Até então, estes aconteciam nas Escolas Normais, Institutos de Educação e nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, substituídas, enfim, pelas Faculdades de Educação (NUNES, 2003). Nesses cursos de formação, o objetivo central era formar professores técnicos⁴, capacitados com uma bagagem científica e cultural que assegurasse o conhecimento de um determinado conteúdo a ser ensinado em sala de aula.

Ensinar ciências nessa época consistia em criar condições para o aluno praticar o método científico, ou seja, os professores deveriam elaborar rigorosos planos de ensino cujos objetivos eram o de fazer o aluno observar, definir problemas e procurar meios para solucioná-los; interpretar dados e formular generalizações; testar e rever um modelo teórico, no redescobrir os conhecimentos produzidos pela ciência (Método da Redescoberta Científica).

Esse modelo de ensino era de cunho positivista⁵ e estava preocupado com o processo de produção do conhecimento científico, visto que empregava o método científico, representado por atividades de simulação em que os alunos realizavam procedimentos laboratoriais simplificados, para reviver os momentos pelos quais os cientistas passaram nas elaborações das teorias. Até aqui, tanto no ensino escolar quanto na formação de professores, todas as demais formas de conhecimento deveriam ser substituídas pelo conhecimento científico, não fazendo qualquer sentido a incorporação dos conhecimentos prévios (AMARAL, 1998).

Segundo Nunes (2003), foi na década de 1970 que o paradigma⁶ da racionalidade técnica, que informara a prática e a formação docente, começava a dar sinais de esgotamento.

Nas escolas brasileiras, faltavam materiais adequados e os professores, em sua maioria, não estavam preparados para seguir os mesmos procedimentos da ciência. Ainda nessa década, especialistas em ensino de ciências procuravam demonstrar, através de suas pesquisas, que o espírito crítico requeria mais do que simples aulas práticas de laboratório. Essas pesquisas foram realizadas em diferentes partes do mundo, sob o rótulo de ACM (Alternative Concepts Movement), e revelaram que as idéias alternativas de crianças e adolescentes são pessoais, fortemente influenciadas pelo contexto do problema, estáveis e resistentes à mudança (VIENNOT, citado por MORTIMER, 2005).

Foi somente na década de 1980 que "... pesquisadores em Ciências Naturais puderam demonstrar o que professores já reconheciam em sua prática: o simples experimentar não garantia a aquisição do conhecimento científico" (BRASIL, 1998, p. 21), fornecendo as bases para o ensino construtivista, em que o conhecimento científico escolar deixa de ser entendido como inquestionável, passando a ser encarado como um processo. Para Becker, citado por Rondina (2001, p. 151), na perspectiva construtivista "... o aluno passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem". Pré-concepções que antes não eram consideradas nos momentos que envolvem o ensino e a aprendizagem passam a ser centrais nas tendências construtivistas.

É importante lembrar que o construtivismo teve origem a partir dos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget, ainda no século XX, sobre a

⁴ Segundo Gómez (1995), a idéia de formação de professores técnicos está apoiada no modelo da racionalidade técnica, para o qual a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

⁵ O Positivismo consiste em não admitir como válidos outros conhecimentos que não procedem da experiência. Este termo foi utilizado pela primeira vez pelo filósofo francês do século XIX Augusto Comte. Mas alguns conceitos positivistas remontam ao filósofo britânico David Hume, ao filósofo francês Saint-Simon e ao filósofo Alemão Immanuel Kant.

⁶ O termo paradigma foi usado por Thomas Kuhn, no seu livro a Estrutura das Revoluções Científicas (1962), para se referir "... realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes".

gênese do conhecimento (Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética), com base no Interacionismo do filósofo alemão Immanuel Kant⁷. De maneira geral, os estudos de Piaget objetivaram o entendimento da maneira pela qual o sujeito constrói e organiza o seu conhecimento durante o seu desenvolvimento histórico. Para Piaget (1973), o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado pelas estruturas internas do sujeito e nem pelas características do objeto. Todo conhecimento é uma construção, uma interação, contendo um aspecto de elaboração do novo.

Desde a década de 1980 que o construtivismo tem se revelado como uma forte influência, principalmente nas pesquisas e na literatura sobre ensino de ciências, embora se apresente com uma diversidade de posições no que se refere às orientações epistemológicas (AGUIAR JR, 2005)⁸. Pesquisadores como, por exemplo, Pozo & Carretero (1987), Bizzo (2000), Cobern & Loving (2001), El-Hani & Bizzo (2002) e Mortimer (2005), reconhecem que os conhecimentos prévios dos alunos estão fortemente fundamentados no contexto social e cultural em que se encontram inseridos e que estes conhecimentos não representam um obstáculo para a construção dos conceitos científicos.

Entretanto, apesar das discussões sobre a importância dos conhecimentos prévios para a construção dos conceitos científicos estarem presentes na literatura sobre educação científica, é lamentável o fato de que o ensino de ciências no Brasil ainda se apresente com uma postura científicista⁹. Ainda que existam propostas de renovação presentes nos documentos da política pública de educação do país, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998; 1999), que fazem referências à importância do aproveitamento da experiência pessoal do aluno para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos com que a escola trabalha, prevalece a extrema preocupação, por parte dos professores, com a transmissão de conteúdos científicos, divorciados da cultura do aluno, das relações existentes entre o homem e a Natureza. Segundo Aguiar Júnior (2005), atualmente o ensino de ciências valoriza um conhecimento

já pronto e organizado. A assimilação por imposição é princípio educativo fundamental no ensino de ciências na atualidade (TOZONI-REIS, 2002).

Os próprios livros didáticos utilizados pelos professores em sala de aula contribuem para uma prática pedagógica científicista, pois evidenciam uma preocupação excessiva com nomenclaturas como, por exemplo, Elétrons, Magnoliophytas, Genoma, Biocenose, Eletrostática etc. Nesses livros são apresentados apenas os conteúdos científicos, descontextualizados, não problematizados e distantes do universo do estudante (PINHEIRO, 2003). Na grande maioria dos casos, esses conteúdos acabam sendo mecanicamente guardados pelos alunos, no chamado “decorar”, para responder às avaliações finais que acontecem durante as unidades em que o ano letivo é dividido e, seguidamente, descartados de suas estruturas cognitivas.

Tal realidade também pode ser percebida nos denominados “cursinhos pré-vestibulares”, que desafiam seus alunos à incansável maratona pela busca da memorização de termos, fórmulas e textos que irão constar nas provas de vestibular. Segundo Demo (1997, p. 85) “... o vestibular, em vez de representar uma proposta de recuperação, aperfeiçoa os mecanismos reprodutivos, já que é, na verdade, um esforço ingente de memorização, voltado para um tipo de prova que apenas isto supõe”.

Nesse sentido, parece que a maioria dos professores prefere abster-se da responsabili-

⁷ Segundo Matui (1996), para Kant o conhecimento não vem só do objeto, mas pela interação sujeito-objeto. O pensamento de Kant é agnóstico, porque nega a possibilidade de um conhecimento exato da realidade; é empírico, na medida em que afirma que todo conhecimento surge da experiência e é objeto de uma experiência real e possível; e é racionalista enquanto mantém o caráter apriorístico dos princípios estruturais deste conhecimento empírico.

⁸ Segundo El-Hani & Bizzo (2002), as duas formas mais influentes do construtivismo na atualidade são: Mudança Conceitual, que sugere a consideração das concepções prévias dos estudantes para serem substituídas por concepções científicas, e o Construtivismo Contextual, que propõe a consideração das concepções que os estudantes trazem para as salas de aula para ampliação com concepções científicas.

⁹ Para Cobern (1994), a perspectiva científicista de ensino coloca a ciência acima da cultura do aluno. Neste contexto, a educação científica é imperialista e tem por objetivo maior a eliminação de todas as concepções prévias dos estudantes para as sobreposições com pensamento científico.

dade com o ensino e aprendizagem, quando nos inícios ou finais dos anos letivos, nas intituladas semanas pedagógicas, são convocados para a elaboração dos seus projetos de ensino. Esses professores assumem uma posição acrítica, ou constroem seus objetivos sem reflexões que considerem as diversas culturas que se fazem presentes através dos alunos nas salas de aula, ou repetindo aqueles que foram arquivados nos anos anteriores, servindo apenas para cumprimento das chamadas “exigências político-pedagógicas”.

Essa realidade é extremamente contraditória com as denominadas exigências político-pedagógicas, pois a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Artigo 1º da Lei 9.394/1996) aponta para uma formação humana mais ampla, quando preconiza que “A educação abranje os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

É importante ressaltar que, no contexto da história da educação brasileira, somente a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 cede lugar à tentativa de ver a escola como espaço multicultural, com implicações pedagógicas que interferem nos resultados obtidos, e à ênfase na atuação do professor como educador e como sujeito que produz conhecimento (NUNES, 2003). Isso implica, dentre vários aspectos, que os professores devem levar em conta, nos momentos que envolvem o ensino, a diversidade de saberes que transitam nos espaços da escola, uma vez que interferirá na sua prática pedagógica, nos objetivos a serem alcançados para a aprendizagem dos seus alunos e na sua própria formação docente.

Essa tentativa de ver a escola como um espaço multicultural se encontra manifesta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - criados pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de propiciar aos professores subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo - mais especificamente no tema transversal Pluralidade Cultural, o qual propõe que a escola re-

conheça e valorize as diferentes formas de percepção e de compreensão dos diferentes grupos étnicos, culturais e sociais que se encontram presentes nas salas de aula (BRASIL, 1997). Todavia, como bem salienta Lopes (1999), os professores devem utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais, analisando-os criticamente, visto que apresentam contradição entre homogeneização e diversidade cultural e sugerem uma postura assimilacionista, na medida em que valorizam a diversidade como ponto de partida para a assimilação do patrimônio cultural da humanidade ao evidenciar que “... o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do país” não significa abdicar “... da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.23).

A relação do significado atual do ensino de Ciências e a formação inicial de professores

A forma com que a prática de ensino em Ciências se caracteriza hoje pode ter as suas origens na formação inicial dos profissionais desta área, pois nas universidades, assim como nas escolas, ainda persiste a mera transmissão de conteúdos científicos, o que pode resultar numa futura prática profissional repetitiva e sem inovações. Carvalho e Gil-Pérez (2003) argumentam que se trata de uma formação docente que não está submetida a uma crítica explícita, constituindo-se, portanto, em algo recebido como “natural”, sem questionamento efetivo.

Como consequência desta prática, os futuros professores trazem a sua concepção de ciência para o contexto do ensino. Esta concepção influencia na seleção dos conteúdos e na forma metodológica de desenvolvê-los, pois:

Se a ciência é vista, por exemplo, como a atividade humana que produz conhecimento válido em oposição a outros conhecimentos (...), o ensino tende a revelar apenas o conhecimento da ciên-

cia, esquecendo que os conhecimentos ditos pré-científicos viabilizaram a humanidade e permitiram uma relação prática do homem com a natureza, às vezes de forma mais equilibrada do que a que temos hoje. (MALDANER, 2000, p. 63)

Segundo Ivanissevich (2003), em pesquisa recente feita pela UNESCO para avaliar as aptidões para ciências, os jovens brasileiros obtiveram o 42º lugar no ranking das aptidões entre os 43 países participantes. Ainda, segundo a autora, estudiosos no assunto apontam para diversas razões que levaram o Brasil alcançar este resultado. Dentre essas, a ignorância sobre a cognição humana e seu desenvolvimento, assim como a enorme distância entre os centros formadores de professores e a escola. Segundo Ferreira (2003), há uma cisão entre a teoria e prática, na qual os futuros professores permanecem durante a maior parte da graduação dentro das universidades, centrados na transmissão de conteúdos científicos, que se realiza de forma isolada do contexto no qual a ação docente se constitui.

Nóvoa (2001) afirma que somente reflexões são capazes de promover mudanças significativas na formação dos professores. Tais reflexões consistem no pensar maduramente sobre a própria ação em busca de sua compreensão e tomada de decisões. E a própria resolução vigente, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE/CP 1/2002, Art.5º, Parágrafo Único), afirma que “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação...”. E, acrescenta Mizukami (2002, p. 167):

... a reflexão-sobre-a-ação como um caminho para o aprimoramento da prática e a formação dos professores, por ajudar a refazer o caminho trilhado possibilitando descobrir acertos e erros, e tentar construir novos rumos para a atuação, quando necessário. Refletir sobre os próprios modos de aprender e ensinar é considerado um elemento-chave dos processos de ‘aprender a aprender’ e de ‘aprender a ensinar’. O conhecimento sobre a prática, assim como o conhecimento teórico não está pronto e acabado.

Assim, é extremamente importante que os docentes que atuam nas universidades façam

considerações sobre as suas práticas de ensino e reflexos que estas podem causar nos futuros professores e, conseqüentemente, nos seus alunos. Para estes profissionais se faz necessária a análise das suas concepções de ciência (CARVALHO & GIL-PÉREZ, 2003), e de ensino de ciências, a fim de mudar a prática científicista, que crê na formação do professor pela ênfase dos conteúdos científicos. A ciência, como atividade humana social, cultural e historicamente determinada, sofre influências e, portanto, também sofre mudanças ao longo do tempo. (AMARAL, 1998). Para o ensino de ciências, é preciso considerar a importância de possibilitar aos estudantes momentos para que percebam que a ciência não está pronta e acabada e que existem diferentes caminhos para explicação dos fenômenos naturais, ou seja, existem diferentes culturas que produzem conhecimentos, os quais são válidos nos seus contextos. Desse ponto de vista, não se falará mais de uma representação única dos fenômenos naturais, mas, sim, de uma multiplicidade de concepções e de modelizações.

Ao repensar suas concepções de ciência e de ensino de ciências, os docentes que atuam nas universidades poderão criar programas que proporcionem aos licenciandos experiências que vão além dos aspectos puramente teóricos, proporcionando-lhes contatos com as escolas. No caso da formação docente em Ciências, como bem afirma Baptista (2003), é necessário oferecer ao futuro professor momentos práticos para reflexões sobre esse mesmo ensino, antecedendo a sua atuação enquanto docente, na tomada de consciência de que ser professor é assumir uma postura pedagógica de investigação e não mais de mero repetidor de conhecimentos.

Esses contatos permitirão aos licenciandos uma compreensão do contexto educacional e cultural em que irão atuar (NÓVOA, 2001; VIANNA, 2003) não apenas pelas observações que irão realizar ao contexto escolar, mas também através da investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes e de diálogos¹⁰ com

¹⁰ Segundo Freire (1999), o diálogo significa uma relação horizontal entre educandos e educadores.

estes e com os professores que já atuam no ensino, numa ampliação constante de saberes e experiências. É importante ressaltar que a proposta que aqui se expressa por “contatos com a realidade escolar” vai além daquelas oferecidas nos estágios supervisionados e exige a participação ativa das diversas sub-áreas que compõem uma licenciatura. Por exemplo, as disciplinas que abordam temas relacionados com a Botânica, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, poderiam tratar os seus conteúdos relacionando-os com a realidade escolar e da própria região (ecossistema) no qual ela se encontra inserida, com o perfil dos alunos e suas expectativas etc.

Os futuros professores de ciências, portanto, poderão realizar diálogos envolvendo o conhecimento acadêmico, o conhecimento escolar, as concepções dos alunos sobre os conteúdos de ensino, suas expectativas, reclamações etc, numa troca constante de informações, saberes e experiências.

Contatos prévios com a realidade escolar também permitirão aos profissionais que já atuam em educação científica refletir sobre suas práticas pedagógicas e se apropriar da importância da valorização dos conhecimentos que antecedem a aprendizagem escolar para o ensino, advindas das experiências cotidianas dos seus alunos, de maneira a adotar estratégias que mobilizem esses conhecimentos para a resignificação dos objetos de ensino no sentido de torná-los significativos¹¹ na compreensão dos conceitos científicos.

O conhecimento prévio sobre a natureza e sua abordagem no ensino de Ciências

No decorrer de toda sua história, o ser humano sempre buscou encontrar explicações para compreender a si mesmo, os fenômenos naturais e a Natureza, onde também sempre buscou os recursos básicos para a sua sobrevivência (COSTA NETO, 1999). E isto porque “Todo ser humano é curioso e sua necessidade de aprender são condições de sobrevivência” (ALMEIDA, 2000, p. 35).

A partir das suas relações com a Natureza, dentro do contexto cultural da sociedade em que vive, o homem sempre construiu e transmitiu conhecimentos. Os conhecimentos sobre a natureza, portanto, surgem inicialmente a partir das interações práticas que o homem estabelece cotidianamente com o mundo natural ao seu redor.

No que tange a educação escolar, é possível, então, afirmar que os estudantes já chegam para a sala de aula “... trazendo conceitos próprios para as coisas que observam e modelos elaborados autonomamente para explicar sua realidade vivida ...” (BRASIL, 1999)¹². Os estudantes já trazem para os momentos que envolvem o ensino e a aprendizagem escolar suas próprias concepções sobre os fenômenos naturais. Assim, os conhecimentos prévios sobre a natureza constituem todo o conjunto de saberes sobre os fenômenos naturais que os estudantes trazem consigo para a escola e sala de aula. É importante salientar que não devemos restringir as concepções prévias dos estudantes apenas às idéias que eles têm sobre conteúdos científicos antes de episódios de ensino, mas, sim, a todos os conhecimentos fundamentados culturalmente.

Os conhecimentos prévios, segundo Bastos (1998), são muito resistentes a mudanças, porque são resultantes das experiências adquiridas ao longo da história de vida do estudante, dentro das sociedades e culturas a que pertence, e são úteis nas relações que estabelecem com o mundo natural, social e cultural em que vivem.

Freqüentemente, segundo Ogawa (1995), os conhecimentos prévios dos estudantes não são compatíveis com os conhecimentos científicos trabalhados nas salas de aula de ciências. Especialmente quando estes indivíduos pertencem a universos culturais distintos da ciência oci-

¹¹ De acordo com Nunes (2003) os objetos de ensino constituem “(...) saberes que realizam a mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano”.

¹² Segundo Sepúlveda (2003, p. 71), “... os conhecimentos prévios (...) incluem todo o conjunto de pressupostos e crenças fundadas culturalmente.”, que antecedem à aprendizagem escolar.

dental moderna. É o caso, por exemplo, de estudantes que residem em comunidades tradicionais (ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, agricultores, pescadores, indígenas etc) que, segundo Diegues & Arruda (2001), reproduzem historicamente seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base na cooperação social e em relações próprias com a natureza.

Entre os conhecimentos prévios tradicionais e os científicos pode haver semelhanças e diferenças, que são importantes para o ensino de ciências, especialmente para a demarcação desses saberes (BAPTISTA & EL-HANI, 2005). Sendo assim, o professor de Ciências não deve conceber o ensino de maneira cientificista, que leva em conta apenas os conceitos próprios da ciência em detrimento aos conhecimentos prévios dos estudantes. Isto porque, por um lado, não há como negar que a ciência está presente no cotidiano de muitas pessoas e tem produzido avanços significativos que permitem ao homem a melhoria da sua qualidade de vida. Sua difusão está atingindo grandes proporções, através dos meios de comunicação como, por exemplo, televisão, internet, revistas etc, e seus resultados estão presentes no cotidiano de muitas pessoas (nos remédios, nos alimentos, no ambiente etc). Mas, por outro lado, também não se pode deixar de admitir que a ciência nem sempre está presente na vida cotidiana de todas as pessoas e que os conhecimentos não-científicos também têm permitido ao homem resolver problemas imediatos, que surgem na sua vida prática, dentro do contexto social, cultural e ambiental em que vive.

Sobre os conhecimentos não-científicos, muitas pesquisas de cunho Etnobiológico têm demonstrado que os saberes tradicionais sobre a Natureza vêm permitindo a adaptação e sobrevivência humana nos mais variados ambientes naturais. Os estudos realizados por Posey (1997), por exemplo, com os índios Kaiapó na Amazônia, revelam que esses índios são detentores de uma enorme riqueza de conhecimentos sobre zonas ecológicas do seu entorno natural; comportamento animal; relações planta/solo/animal por ecozonas etc, que lhes permitem a adaptação e sobrevivência nesse ecossistema¹³.

Assim, considerando que as salas de aulas constituem espaços em que diversas culturas transitam e que os saberes advindo dessas culturas são resistentes às mudanças, parece ser apropriado para os professores de ciências proporcionar momentos para que os seus alunos explanem os seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos de ensino (COBERN, 1994). Momentos para que os estudantes percebam que entre os conhecimentos científicos e outras formas de conhecimentos existem semelhanças e diferenças e, do mesmo modo, para que percebam os contextos de aplicação desses conhecimentos (COBERN & LOVING, 2001). Somente assim é que educação científica estará cumprindo o objetivo maior da educação no Brasil: preparar o indivíduo para o exercício pleno da cidadania, vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social (Artigo 1º da LDB Nº 9.394/96).

Considerações Finais

Se apreciada toda a trajetória da educação brasileira, em particular, o que se refere ao ensino e à formação docente em Ciências, é possível perceber que, apesar de tantas tentativas de mudanças, e por que não dizer imposições, os professores ainda tratam o processo educativo de forma hermética, vendo-o como transmissão de conhecimentos consolidados e cristalizados (MALDANER, 2000).

A consideração dos saberes que antecedem a aprendizagem escolar pode permitir ao professor estabelecer contato pessoal estreito com os seus alunos e com seus ambientes naturais, recorrendo às experiências pessoais como auxiliares nos processos de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos. A partir desses saberes, o professor poderá elaborar estratégias de ensino que possibilitem aos seus alunos momentos para que possam criar diálogos com a ciência. Conseqüentemente, isto contribuirá para a melhoria da qualidade

¹³ Para maiores informações sobre trabalhos etnobiológicos ver, por exemplos, Bandeira, 1996; Costa-Neto, 1999; Marques, 2001; Souto, 2004.

do ensino, uma vez que o aluno será motivado, a partir daquilo que lhe é conhecido, para a formação de cidadãos mais críticos e participantes da sociedade em que vivem, pois seus conhecimentos serão ampliados, e para a própria formação docente, pois os saberes da experiência permitem ao homem (re) construir o próprio mundo.

Contudo, isto só será possível através da reflexão sobre a ação pedagógica, que vai muito além do simples pensar sobre o domínio de conhecimentos científicos. Consiste no repensar criticamente a própria prática pedagógica, alte-

rando-a conforme os objetivos e as necessidades dos estudantes (SCHÖN, 2000). Todavia, é imprescindível que a reflexão sobre a ação esteja presente em todos os níveis da educação institucionalizada, a iniciar-se nos cursos de licenciatura, com os docentes que aí atuam. Caso contrário, a formação e atuação pedagógica em Ciências continuarão científicistas, tendo como tarefa principal repetir conhecimentos produzidos pela ciência. E os alunos continuarão a ter a difícil tarefa de ter que assimilar conteúdos que não têm nenhum significado útil em suas vidas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, O. Mudanças conceituais (ou cognitivas) na educação em ciência: revisão crítica e novas direções para a pesquisa. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol3/n2/v3_n2_a2.htm. Acesso em: 02 de maio de 2005

ALMEIDA, F. J. de. **Proinfo:** projetos e ambientes inovadores. Brasília: MEC, 2000. 96 p.

AMARAL, I. A do. Currículo de ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. In: **Os currículos do ensino fundamental para as escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998. p.200-232

ARANHA, M. L. de A. Escola pública: o desafio da democratização do ensino. In: CATANI, A M. et al. **Educação em debate**. São Paulo: Moderna, 1998. p. 83-102.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BAPTISTA, G. C. S. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em ciências biológicas. **Ensaio**, v. 5, n. 2, p. 4-12, 2003.

_____.; EL-HANI, C. N. Pluralismo epistemológico e ensino de biologia: contribuições da etnobiologia. **Boletim da SBEE** (Sociedade Brasileira de Etnoecologia e Etnobiologia), Florianópolis, v. 11, 13 dez. 2005.

BANDEIRA, F. P. S. F. **Etnobiologia Pankararé**. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) - Faculdade de Biologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

BASTOS, F. Construtivismo e ensino de ciências. In: NARDI, R. **Questões atuais no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 9-25.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BENCINI, R. Dez motivos para ser professor. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 146, p. 53-65, out. 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. CP 01 de 2002. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 dez.2003.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Brasília**, a.134, n.248, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1997.

_____. _____. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

CAMPOS, M. D'Oliveira. Etnociências ou etnografia de saberes, técnicas e práticas. In: AMOROSO, M. C. de M. et al. **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. São Paulo: UNESP/CNPQ, 2002. p. 46-92.

- CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.
- COBERN, W. W. World view, culture, and science education. **Science Education International**, v. 5, n. 4, p. 5-8, dec., 1994.
- _____. Constructivism and non-western science education research. **International Journal of Science Education**, Washington, n. 4, n.3, p.287-302, 1996.
- _____; LOVING, C. C. Defining science in a multicultural world: implications for science education. **Science Education**, v.85, n.1, p.50-67, jan. 2001.
- COSTA NETO, E. M. **Barata é um santo remédio**: introdução à zooterapia popular no estado da Bahia. Feira de Santana: UEFS, 1999.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- DIEGUES, A. C. & ARRUDA, R. S. V. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.
- DOMINGUES, J. L.; KOFF, E. D.; MORAES, I. J. Anotações de leitura dos parâmetros nacionais do currículo de ciências. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998. p. 193-198. (Coleção formação de professores).
- EL-HANI, C. N.; BIZZO, N. Formas de construtivismo: mudança conceitual e construtivismo contextual. **Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 4, n.1, p.1-27, jul. 2002.
- FERREIRA, M. S. et al. Formação docente em ciências biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. In: SALLES, S. E. et al. **Formação docente em ciências**: memórias e práticas. Niterói: Eduff, 2003. p. 29-46.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 95-114.
- IVANISSEVICH, A. Saber fragmentado: um retrato do conhecimento científico de nossos jovens. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 200, p.26-33, dez. 2003.
- JORDÃO, G. **O mestre e a escola no período colonial brasileiro**. Disponível em: <http://www.uem.br/~urutagua/04edu_mg.htm>. Acesso em: 16 jan. 2004.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: políticas e Práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 59-80.
- MALDANER, O. A. Concepções epistemológicas no ensino de ciências. In: ARAGÃO, R. et al. **Ensino de ciências**: fundamentos e abordagens. Campinas: CAPES/UNIMEP, 2000. p. 60-81.
- MARQUES, J. G. W. **Pescando pescadores**. 2. ed. São Paulo: USP, 2001.
- MATUI, J. **Construtivismo**: teoria sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1996.
- MIZUKAMI, M. da G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos da investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- MORTIMER, E. F. **Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências**: para onde vamos? Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N1/2artigo.htm>>. Acesso em: 27 abr.2005.
- MURRIE, Z. de F. Educação básica: direito de participação social. In: CATANI, A. M. et al. **Educação em debate**. São Paulo: Moderna, 1998. p. 65-81.
- NEVES, E. G. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: PINHEIRO, D. dos S. Os alimentos e sistema digestório nos livros didáticos: abordagens e analogias. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2., 2003, Niterói. **Anais...**, Niterói: SBEnBIO, 2003. p. 189-192.

- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p.13-15, maio de 2001.
- NUNES, C. Memórias e práticas na construção docente. In: SALLES, S. E. et al. **Formação docente em ciências: memórias e práticas**. Niterói: EDUFF, 2003. p. 11-27.
- OGAWA, M. Science education in a multiscience perspective. **Science Education**, 79, p. 583-593, 1995.
- PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- POSEY, D. A. Etnobiologia: teoria e prática. In: RIBEIRO, D. (ed.). **Suma etnológica brasileira**. 3. ed. atual. Petrópolis: Vozes, 1997. v. 1, p. 1-15.
- POZO, J.I.; CARRETERO, M. Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿qué cambia en la enseñanza de la ciencia? **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, n. 38, p. 35-52, 1987.
- RAMALHO, P. John Dewey: atual há cem anos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, a. 18, n. 159, p.23-24, jan./fev. 2003.
- RONDINA, R. de C. A difusão do construtivismo no ensino fundamental: relato de uma pesquisa. **Cadernos de Educação**, Cuiabá, v.5, n.1, p.145-181, 2001.
- SALES, S. E. Uma nova “receita” para ser professor: analisando a relação universidade/escola nas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura. In: SALLES, S. E. et al. ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2., 2003, São Gonçalo. **Anais...** São Gonçalo: SBEnBIO. p. 26-31.
- SEPULVEDA, Claudia Alencar Serra e. **A relação entre ciência e religião na trajetória de formação profissional de alunos protestantes da licenciatura em ciências biológicas**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia. Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2003.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo desafio para a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo da Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, A. L. da. Educação e diversidade. In: SILVA, A. L. da et al. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 20. ed. Brasília: MEC, 1995. p. 15-23.
- SOUTO, F. J. B. A ciência que veio da lama: conexões ser humano/manguezal. In: **Ciência e educação: construindo saberes na diversidade**. Feira de Santana: SBPC, 2004. p. 8-9. (Publicação Especial da 9ª reunião Regional da SBPC),
- THOMAZ, O. R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, A. L. da et al. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 20. ed. Brasília: MEC, 1995. p. 425-445.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n., 01, p.83-96, 2002.
- VIANA, D. M. Refletindo sobre formação de professores de ciências: desafios na contemporaneidade. In: SALLES, S. E. et al. **Formação docente em ciências: memórias e práticas**. Niterói: EDUFF, 2003. p. 167-171.

Recebido em 09.05.05
Aprovado em 27.07.06

PEDAGOGIA, FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) E REFORMULAÇÃO CURRICULAR NA UNEB: desvelando nexos de uma experiência conflituosa

Antonio Pereira*

RESUMO

Este texto discute o Curso de Pedagogia e formação do(a) pedagogo(a) a partir da reformulação curricular da Universidade do Estado da Bahia. Analisa as bases ideológicas e curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil, bem como os discursos sobre pedagogia de diversos fóruns e agências sociais de educação como, por exemplo, o FORUDIM, FORGRAD, ENDIPE, ANPED, dentre outros. Nesse processo teórico, descreve-se a experiência do processo conflituoso da reformulação curricular na UNEB, pontuando a concepção de currículo, a identidade profissional, a matriz e os elementos necessários de implementação e legitimação desse currículo, conforme determinações das Resoluções 01 e 02 do Conselho Nacional de Educação.

Palavras-chave: Pedagogia – Formação do (a) Pedagogo (a) – Reformulação Curricular na UNEB

ABSTRACT

PEDAGOGY, THE PEDAGOGUE'S EDUCATION AND THE CURRICULAR REFORMULATION AT THE UNEB: Unraveling knots of a conflictuous experience

This paper intends to bring the discussion over the Graduate Course of Education and the educator career process within the academic curricular changes at Universidade do Estado da Bahia (UNEB). It also analyzes the pedagogical debates applied by various forums and social education agencies, such as, the FORUDIM, FORGRAD, ENDIPE, ANDEP, among others. Finally, it regards the description of an experiment provided by a conflicting curriculum remodeling proposed by UNEB in a theoretical basis, pinpointing the curriculum conception, the educators professional identity, the curriculum matrix, and all necessary elements to a remodeled curriculum implementation and eligibility, according to National Board of Education amendments # 1 and 2.

Keywords: Education – Educator career process – Pedagogical education – Curriculum remodeling at UNEB

* Pedagogo e especialista em educação pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor e coordenador do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Campus XV. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia – Campus XV, Rua do Arame s/n, Bairro Tendo – 45400.000 Valença/BA. E-mail: antoniopereira@uesb.br

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS ¹

Este artigo surge da necessidade de socializar meus conflitos epistemológicos em relação à Pedagogia enquanto ciência e curso de formação profissional de educadores. Tais conflitos surgiram quando participei da Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia.

A reformulação dos currículos de formação de professores desta universidade objetivou atender a duas exigências legais: a primeira, no âmbito da macroestrutura do sistema educativo, a Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002 e a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, que, respectivamente, instituem novas diretrizes curriculares, duração e carga horária dos cursos de formação de professores em nível nacional; a segunda, de caráter institucional-local, a Universidade se organiza por multicampi espalhados por todo o estado da Bahia, com diferentes concepções de currículos não só para o curso de Pedagogia, mas também para as outras licenciaturas como História, Geografia, Letras, dentre outros; e isso trazia implicações na organização administrativa e pedagógica da Universidade como, por exemplo, nos processos de transferência de alunos de um *campus* para o outro; alocação de professores para lecionar determinadas disciplinas etc.

Mas o curso de pedagogia era, talvez, o mais problemático por existir uma enorme variedade de habilitações como, por exemplo, escola/empresa, gestão escolar, gestão de processos educativos não-formais, docência para a educação infantil, docência para o ensino fundamental de séries iniciais, docência para as matérias pedagógicas do ensino médio, dentre outras. Todas elas com carga horária diferenciada e, em alguns casos, além das determinações do MEC quanto a carga horária dos cursos, estágio, disciplinas comuns, diversificadas etc.

Sendo assim, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, através da Reitoria, formou uma comissão composta por professores e membros dos colegiados dos cursos de formação para que elaborassem novos currículos com base nas

referidas resoluções do Conselho Nacional de Educação. Na comissão de reformulação do curso de Pedagogia surgiram muitos conflitos no âmbito da perda da autonomia do *campus*, desvalorização da diversidade cultural das regiões que estava refletida nos currículos, engessamento das práticas e até mesmo dispensa de professores, ampliação da integralização curricular para os alunos, instalando-se assim uma *torre de babel*. No entanto, a questão mais dolorosa para a comissão foi resolver a concepção curricular que daria ao curso de Pedagogia – se seria interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar com requisitos multirreferenciais; por fim, chegou-se à conclusão que seria interdisciplinar, pelas condições políticas e regionais desta Universidade.

Esse currículo iria findar com a idéia de habilitação. Outra idéia defendida era que o curso de Pedagogia deveria permitir uma formação generalista. Optou-se, então, pela nomenclatura – Docência e Gestão de Espaços Educativos Formais e Não-formais – que desse conta de uma formação atualizada, sendo tal decisão muito próxima dos debates da ANFOPE, ENDIPE, FORUMDIR, FORGRAD, dentre outros fóruns da área de educação.

Assim, este texto pretende, mesmo que de forma resumida, debater a problemática da reformulação curricular, que tem sido exigida pelo Ministério da Educação, dos cursos de formação de professores, tomando por base o caso da Universidade do Estado da Bahia, que está em plena ação de construir/impôr um currículo com bases legalistas. A análise começará colocando as bases ideológicas da reformulação, as identitárias e curriculares, que permeiam as discussões nacionais, e, por último, descrever de forma sucinta, mas essencialmente crítica e reflexiva, sobre o processo de reformulação curricular dos Cursos de Pedagogia desta universidade.

¹ Este texto passou por algumas adaptações teóricas e metodológicas, de forma a possibilitar a inclusão de elementos como, por exemplo, um pensar sobre a gestão educacional; mas a essência continua a mesma quando da apresentação na mesa-redonda “A Formação do Educador para o século XXI”, no Seminário Ítalo-brasileiro de Educação Comparada, realizado de 14 a 16 de setembro de 2004, em Salvador, na Universidade do Estado da Bahia.

2. AS BASES IDEOLÓGICAS DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR

Sabemos que o currículo está a serviço de uma classe, não é neutro; sendo assim, cabe perguntar a quem interessa a reformulação curricular determinada pelos Pareceres CNE 01 e 02. A reformulação curricular que está sendo gestada tem bases economicistas neoliberais que advogam para a escola e universidade maior eficiência na formação de profissionais para o mercado de trabalho; por isso, se faz necessário mudar currículos, tornando-os mais flexíveis como forma de atender à qualificação rápida e atualizada requerida pelo mercado.

O neoliberalismo, enquanto ideologia do capitalismo moderno, organiza a vida econômica, política e social baseado no livre mercado concorrencial, na flexibilidade produtiva, na minimização do poder do Estado, no aprofundamento da individualidade, no desmonte de direitos sociais (OFFE, 1984; GORZ, 1987; KURZ, 1992; TOURAINE, 1995; HOBBSBAWM, 1995; ANTUNES, 1995). Em relação à educação, a tendência é adaptá-la às novas mudanças que ocorrem na base produtiva como forma de potencializar a mão-de-obra pelo novo modelo de qualificação chamado de modelo das competências (MACHADO, 1992; SIGNINI, 1992; HIRATA, 1994). Esse modelo foi inserido em todas as políticas educacionais do País, haja vista as legislações educacionais (LDB, Parecer 01 e 02 CNE, dentre outras) que estão permeadas por essa concepção que, aparentemente, dá um tom de modernidade à educação nacional ao impor flexibilidade curricular como principal elemento de adaptação ao novo mundo do trabalho.

Um dos exemplos claros desse tipo de política educacional que temos presenciado nas universidades públicas é o processo de certificação em serviço de professores da rede municipal e estadual de ensino, que, com a adoção de um currículo diferenciado e flexível em sua terminalidade, na carga horária, nos conteúdos, nas disciplinas, dentre outros, prevê diplomar em pedagogia professores do ensino fundamental de séries iniciais e nas diversas licenciaturas

os professores do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série) e médio.

Isso vem ocorrendo no momento em que estamos lutando pela cientificidade e construção da identidade da Pedagogia e agora nos deparamos com esses cursos aligeirados sem uma concepção curricular crítica. Somos a favor da formação continuada dos professores em nível de graduação e pós-graduação, mas não de forma irresponsável como vêm implementando algumas universidades e faculdades públicas e, principalmente, as particulares. Como afirmam Pereira, Andrade e Pimenta (2004), o setor privado da educação, muitas vezes, tem a formação do professor numa visão mercadológica, e a LDB 9394/96 legitimou essa visão quando colocou como imperiosa a qualificação em nível superior para professores que atuam nos anos iniciais. Muitos constrangimentos essa legislação causou, a ponto de o Conselho Nacional de Educação publicar o Parecer CNE/CEB 03/2003, extinguindo a obrigatoriedade de graduação para os professores; e se, por um lado, esse parecer freou a corrida economicista das faculdades e universidades particulares, por outro, foi um retrocesso no processo de formação dos professores para atuar nos anos iniciais.

Sabemos que as mudanças na base do currículo significam mudar a concepção de organizar conhecimentos e práticas pedagógicas, mas, sobretudo, reestruturar a universidade enquanto espaço de produção de saberes; portanto, tem que ser um processo crítico-reflexivo para não cometermos erros que poderão ser nefastos para a universidade pública; pois estamos a presenciar o discurso da flexibilidade também na educação superior. Tal discurso também é referendado por alguns fóruns que pensam o papel social da universidade, como, por exemplo, o FORGRAD (Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras), que defende para os diversos cursos das universidades, a *flexibilidade* curricular como garantia principal de apropriação de saberes pelos alunos.

Esse Fórum, em 2000, publicou um documento intitulado *O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível* em que defende, em linhas gerais, a adoção

da flexibilidade para os currículos de diversas IEL, como forma de possibilitar aos cursos de graduação o acompanhamento do mercado de trabalho. Diz o documento que “a flexibilidade desponta como elemento indispensável à estruturação curricular, de modo a atender tanto às demandas da sociedade tecnológica moderna, quanto àquelas que se direcionam a uma dimensão criativa e libertária para a existência humana” (FORGRAD, 2000, p. 11). Assim, percebemos que o discurso capitalista vem sutilmente influenciando os discursos e propostas de um segmento que historicamente faz uma crítica contundente contra esse sistema, como estamos presenciando na defesa da educação superior.

A flexibilidade curricular significa adaptação da escola fundamental e média e da universidade aos imperativos do mundo do trabalho quanto à necessidade de formação de trabalhadores numa visão multifuncional baseada na nova lógica de produção capitalista. Logo, é possível pensar em uma sociedade que se direciona para “uma dimensão criativa e libertária para a existência humana”, como afirma o FORGRAD? É possível essa dimensão na nova lógica capitalista de produção? São questões postas que precisam ser pensadas. A LDB 9394/96 concebe a educação nacional nessa concepção economicista, por exemplo, quando sinaliza para a criação dos Institutos Normais Superiores que se incumbiriam de formar professores para a educação infantil e ensino fundamental de séries iniciais, em substituição aos Cursos de Pedagogia considerados onerosos, diferentemente dos cursos normais superiores que seriam eficazes no sentido de redução do tempo de formação de professores, diminuição de investimento pelo Estado, dentre outros. Nessa concepção, a formação de professor poderá se dar de forma aligeirada, esvaziada de conteúdo e de produção de conhecimentos, além de significar o desmonte do curso de Pedagogia que tem toda uma trajetória de luta, formação e de cientificidade.

Mas o Estado é contraditório, pois, ao mesmo tempo em que impõe um outro curso de formação de professores, propõe resoluções, como

as do CNE 01/2002 e 02/2002, que determinam adaptação curricular para todos os cursos superiores de formação de professores. Entende-se aqui que o curso de Pedagogia também deverá ser adaptado, já que ele ainda está formando professores para a educação básica, embora a LDB determine que ele tenha como área a gestão de processos educativos. No debate nacional as diretrizes nacionais para o curso de pedagogia estão sendo construídas referendando a docência como base constituinte e, dessa forma, desconstruindo o curso normal superior, enquanto formador de professores da educação infantil e básica. Essas diretrizes precisam ser aprovadas pelo Estado, e se assim for, a LDB estará sendo desmontada no que diz respeito à criação do Curso Normal e à extinção do Curso de Pedagogia no que se refere à profissão docente.

Enfim, podemos considerar que a legislação educacional está sendo gestada para concretizar os acordos feitos pelo Brasil com o FMI e Banco Mundial, no que diz respeito à flexibilidade da educação básica e superior como forma de atender ao discurso da eficiência. Mas, por trás da reestruturação curricular dos cursos está o imperativo de mudança da organização administrativa e pedagógica das universidades de modo a permitir a eficácia economicista necessária à sua privatização. Com isso, não estamos defendendo que os currículos não acompanhem a evolução do homem pós-moderno; porém, que toda reformulação deva ser feita pensando no homem enquanto ser ontológico, filosófico, psicológico, de forma a incorporar no novo currículo dimensões materiais e imateriais da sociedade.

3. BASES IDENTITÁRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Diante da situação aqui exposta, muitos debates foram suscitados por diversas agências que procuram pensar a formação do (a) pedagogo (a), como o estatuto científico da Pedagogia e as associações ANFOPE (Associação

Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), os diversos fóruns como o FORUMDIR (Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas), o FORGRAD, os encontros como o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), dentre outros, preocupados com a situação do curso de Pedagogia no Brasil.

Estas entidades vêm constantemente promovendo eventos entre os educadores, como forma de construir uma legislação específica para o curso de Pedagogia, a partir da reafirmação de sua base constituinte que é a docência e de uma segunda base que é a gestão de processos educativos formais e não-formais, tendo a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1990) que concretizará essas bases. Entendemos que é pela docência que o (a) pedagogo (a) será capaz de atuar na multidimensionalidade da educação. Essa definição só foi possível com a legitimação da pedagogia, enquanto ciência da prática educativa, como afirmam Pimenta (2001), Libâneo (2002), Franco (2003), Nóvoa (2001), Estrela (2001), Schimied-Kowarzik (1983), dentre outros. A prática educativa é o objeto por excelência da Pedagogia. Para Libâneo, ela é “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistematizado da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. (2002, p. 30)

Logo, a Pedagogia, enquanto ciência, procura explicar, por meio de uma investigação sistematizada e rigorosa, os processos educativos em uma dada sociedade. Esses processos passam a ter um estatuto, ou, no dizer de Bachelard (1976), uma noção ou perfil epistemológico, ou, no dizer de Foucault (1990), uma arqueologia do saber, após investigação. Nesse ponto, vale referendar que a Pedagogia se ocupa, estritamente, do que é educativo diferentemente das outras ciências que têm no objeto educação seu ponto de partida, mas não necessariamente de chegada. Porém, é bom afirmar que os conhecimentos produzidos pelas outras ci-

ências sobre a educação são referenciais importantes para a ciência pedagógica, servindo como elemento de confluência para a compreensão da educação.

Por uma pedagogia, enquanto ciência e por uma pedagogia enquanto profissão, com identidade de docência, é que a ANFOPE, desde 1996, já vem sinalizando para a necessidade de legitimar tais concepções, idéias também defendidas pela ANPED e FORUMDIR. Recentemente, esse fórum reafirmou que as diretrizes para o curso de Pedagogia devem colocar a docência e a gestão como:

Áreas integradas de formação profissional do pedagogo: a) **Docência** na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (e em outras áreas emergentes do campo educacional); b) **Gestão educacional**, entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares, bem como estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação. (FORUMDIR, 2003, p. 01 - Grifo do autor).

Docência é práxis, é muito mais do que o simples ato de ensinar, é o processo de fazer educação, é um dos elementos de socialização de conhecimentos historicamente construídos. Logo, ensinar envolve concepção de didática, planejamento, metodologia, avaliação, aprendizagem. É a ação que põe à prova, em uma linguagem pedagógica, os conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos nos espaços onde ocorre a educação formal e não-formal. Docência, se não é a própria práxis educativa, pelo menos faz parte dela. Se não é a mediadora entre o professor e o aluno, está presente na natureza do trabalho pedagógico; imbricada em uma certa dialética marxista.

O profissional da docência exerce um trabalho com bases materiais e imateriais, porque trabalha com transmissão e (re) construção de saberes, e a aquisição desse saber imaterial está no mundo subjetivo, sendo impossível a sua mensuração, como tenta a avaliação, para saber o quanto o aluno aprende ou deixa de aprend-

der, tornando-se uma mercadoria *vendida*, sobre a qual não se tem, concretamente, garantias de seu valor-de-uso e de sua aquisição. A base material da docência é visível no planejamento educacional e de ensino, na didática, na metodologia, nos instrumentos de avaliação, nos recursos, nos alunos concretos, dentre outros. A base imaterial é a aula com suas simbologias, os discursos e ensinamentos do professor, as percepções e inferências dos alunos, as avaliações da aprendizagem que tentam mensurar o que está na cognição dos alunos, a afetividade na relação professor-aluno, dentre outros.

O trabalho docente produz mercadoria com valor-de-uso, valor-de-troca e mais-valia, segundo a lógica capitalista (MARX, 1971). Mas, por se tratar de transmissão de conhecimento, não é tão visível essa relação a ponto do próprio sistema considerar o trabalho docente improdutivo, porque não está tão clara a Teoria dos Valores para esse profissional, e é nisso que reside, creio, a desvalorização econômica do profissional docente. Existe uma diferenciação entre o docente de escola pública e o docente de escola particular; embora ambos recebam salários, é muito claro que o primeiro presta um serviço público desinteressado, enquanto o segundo presta um serviço particular para uma empresa educativa com fins lucrativos, mas decerto que ambos estão produzindo mercadorias.

Sendo assim, convém trazer para esta discussão a noção epistemológica (BACHELARD, 1978) sobre docência que alguns estudiosos têm elaborado para que possamos compreender a escolha dessa base na matriz curricular reformada do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia. Para Brzezinski (1996), historicamente, o curso de Pedagogia tinha preocupações formativas para a docência embora não descartasse a gestão de processos educativos, conforme estabelecia a Lei 5540/68. Sendo que as Faculdades de Educação em várias partes do País ministravam, além dos Cursos de Pedagogias, as matérias pedagógicas para os outros cursos de formação de professores. Segundo Anastasiou (2002, p. 174), a docência é uma profissão em que se aprende a ser pro-

fessor a partir de disciplinas que reflitam e analisem a prática pedagógica e dessa forma preparam os indivíduos de diversas áreas do conhecimento para serem professores capazes de “conceber e implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas, diante dos problemas que surgem na aprendizagem de seus alunos, nas salas de aula da universidade”. Esta autora defende que a docência é uma “nova profissão que dependerá dos saberes (...) próprios à profissão de professor” (ANASTASIOU, 2002, p. 175).

Nesse aspecto, Libâneo e Pimenta (1999, p. 252) dizem que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico”, isto significa que para se realizar a docência se faz necessária a compreensão do que seja a prática pedagógica. Franco (2003) afirma que a docência se afirma pelo pedagógico de forma que docência deixa de ter uma racionalidade-com-respeito-a fins (WEBER, 1967, 1991) e assume uma racionalidade dialética como princípio da prática educativa. Arroyo (2000) considera que a docência é o próprio ofício de mestre capaz de humanizar o homem e a própria docência, porque está presente em toda ação educativa, pois:

Percebamos ou não, queiramos reconhecer ou não, sempre estaremos como docentes a serviço do desenvolvimento de protótipo de ser social. Neste sentido a velha tensão entre educar ou instruir, ser docente, professor ou educador é uma falsa tensão, mas nos incomodará ao longo de nossa experiência profissional. Não há como fugir, sempre nossa docência será uma *humana docência* (ARROYO, 2000, p. 83 - grifo do autor).

Chauí (2003, p. 55) considera que a docência é vista como “habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos (...). Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação”. Mas essa marca, acredito, só será possível adotando a pesquisa como princípio educativo do currículo, enquanto elemento mediador de conhecimentos entre professores e alunos.

A gestão educacional também é práxis, é um trabalho de transformação do real para o ideal que visa a melhoria sistêmica da educa-

ção para que, concretamente, a docência possa cumprir sua ação de ensino-aprendizagem e, assim, os sujeitos dessa aprendizagem possam se promover social e cognitivamente. Mas, para tal objetivo, é preciso que os sistemas educativo e escolar sejam gestados, preferencialmente, por um (a) pedagogo (a) de profissão ou um professor-educador com uma boa formação pedagógica e experiência em educação. Isso porque o gestor educacional não é um burocrata que cumpre normas preestabelecidas pelos órgãos centrais da educação; mas é, antes de tudo, um docente que, ao assumir a direção de um sistema educativo, ou de uma escola, ou de coordenação de um curso, deverá implementar uma política educacional para a concretização de uma docência de qualidade em que professores e estudantes deverão estar comprometidos nessa política de melhoria da educação. Para estar gestor antes é preciso ser professor. E quem nunca foi professor não sabe o que é verdadeiramente gestar dialeticamente a educação.

Mas, o que é gestão educativa? Quais são as concepções sociológicas que têm assumido a gestão educativa e mais particularmente a gestão escolar? São questões que precisamos entender para analisarmos a segunda identidade do curso de pedagogia. Para o que esse texto se propõe (breve análise das categorias que compõem o novo currículo de pedagogia da UNEB), tomaremos de empréstimo o conceito de gestão formulado por Cury (1997, p. 201):

... o termo gestão vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio) mas é algo que se traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia. Só que aqui é a gestão de um serviço público, o que (re)duplica o seu caráter público(re/pública).

Percebe-se claramente que gestar é administrar um patrimônio material ou imaterial, público ou privado com participação ou não de pessoas interessadas. E a gestão educacional se diferencia das outras formas de administração porque trabalha com saberes construídos

historicamente e com políticas educativas de acesso a esse saber. E, no caso da escola, direta e indiretamente professores, estudantes, diretor, coordenador, pais, funcionários e comunidade, todos gestam, mesmo sem ter consciência desse processo, a escola, enquanto espaço físico e intelectual. Percebe-se, neste conceito de Cury (1997), que existe uma diferenciação entre gestão educacional e gestão escolar, embora sejam complementares. Ambas são ações racionais com vistas à produtividade (nos seus três valores: de uso, de troca e mais-valia) da educação. A primeira trabalha diretamente com a institucionalização de políticas públicas educacionais em justaposição com o sistema produtivo vigente. A segunda implementa e legitima tais políticas educacionais com vistas à qualidade dos processos educativos da escola.

A gestão escolar é a ação administrativa “dos diferentes componentes do sistema educacional, sem perder de vista a especificidade de suas características e de seus valores de modo que a plena realização de indivíduos e grupos seja efetivada” (HORA, 1994, p. 41). Elas são complementares porque visam a otimização do conhecimento, da prática pedagógica, da cultura organizacional escolar além de inevitavelmente estabelecer as bases para a docência. Mas para que elas cumpram o papel de organizadoras da práxis pedagógica será necessário que elas sejam democráticas, embora reconheçamos que, mesmo diante de uma gestão autoritária, a docência (crítica e racionalmente concretizada) continue com seu caráter transformador, porém, com certeza, terá certas dificuldades em legitimar a totalidade da ação emancipadora.

São várias as concepções de gestão, mas, dentro da visão weberiana, todas são ou burocráticas ou carismáticas. Ambas são ações que perseguem um determinado objetivo baseado na disciplina racional tendo em vista uma certa coesão do grupo. A burocracia nem sempre tem a ver com o que é tradicional, mas com o que é democrático e regido por certas regras e técnicas, morais e éticas de uma determinada instituição pública ou privada. A carismática se baseia na autoridade individual e procura elimi-

nar as críticas ao utilizar “mecanismos preparados exclusivamente para a realização da ordem” (WEBER, 1979, p. 292).

Para Weber (1979, 1971), a gestão burocrática ou carismática são tipos de dominação que é um poder de um grupo ou pessoa sobre o (a) outro (a) e a aceitação desse poder pelos subornados. A dominação do tipo burocrática é o tipo ideal, embora não exista na sua essência a não ser nas suas formas variantes como, por exemplo, a taylorista, toyotista etc. Na gestão burocrática, os cargos, as funções, as ações e relações são previamente estabelecidos pela dominação e aceitos como natural pelo dominado. Mas é a especialização do cargo ou função que vai determinar a durabilidade da dominação bem como sua importância e naturalidade. Especialização é aqui entendida como escolarização e qualificação dos indivíduos para assumirem funções produtivas e sociais; logo, podemos considerar que a escola é um poder que é subordinado à dominação burocrática porque institucionaliza e legitima os conhecimentos que devem ser ensinados para as diferentes classes. A um é dado o saber para dominar; a outro, um saber para aceitar a dominação.

Não podemos perder de vista que, embora Weber analise a burocracia, ele não é adepto desse tipo de gestão, mas reconhece que ele está presente em toda organização que se diz diferente da burocrática. Mas essa afirmação não significa que não seja possível a instalação de uma outra lógica interna e para além dela; pois, na visão marxista da luta de classe, é necessária para a tomada de poder e permite que os sujeitos construam estratégias coletivas. Mas essa gestão oriunda da luta precisa lutar para não se tornar uma outra dominação do tipo carismática que é pior do que a burocrática.

A escola contribui para a burocratização da sociedade através de sua concepção curricular e pedagógica; e nesse sentido é que o curso de pedagogia não pode ficar distanciado das discussões sobre gestão educacional e escolar porque estamos presenciando formas de gestão que aparentemente são participativas, mas que na sua essência estão a serviço da dominação de uma classe sobre a outra, agora com o

consentimento natural dos participantes. E estar pensando cientificamente a gestão educativa é tarefa da pedagogia-ciência da prática educativa; e prática aqui é docência e gestão que, em constante processo de investigação científica, encontra respostas para os problemas educativos. No entanto, torna-se necessário que os sujeitos em processo de formação adquiram essa postura investigativa que será primordial para o fortalecimento da pedagogia. Para isso, esse curso terá que adotar a pesquisa como princípio educativo.

4. PRINCÍPIO EDUCATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A pesquisa é o objeto cognoscível/cognoscente (FREIRE, 1987) que permite a interação dos sujeitos da aprendizagem com o mundo na apreensão, transmissão e construção de saberes. É nesse processo que o (a) pedagogo (a) se constitui docente e gestor educacional na investigação da sua prática. A docência e a gestão problematizadas pela prática da pesquisa permitem que os sujeitos da aprendizagem reflitam sobre os conhecimentos pedagógicos e assim se tornem sujeitos cognoscentes. Assim, estaríamos concretizando para o Curso de Pedagogia o legado marxista de que é o trabalho (e aí podemos dizer o trabalho pedagógico) é o mediador entre o homem e a natureza (entre o professor e o aluno).

Fazenda (1995) considera que a pesquisa é elemento fundante para uma formação de qualidade, portanto, que ela deva ser o principal eixo articulador de um currículo interdisciplinar porque permitirá a unidade e totalidade do conhecimento. A totalidade no sentido de uma “ontologia geral da produção do conhecimento como abertura à comunicação entre os infinitos mundos vividos” (ASSUMPÇÃO, 1993). E pensar um currículo interdisciplinar é abandonar o conhecimento fragmentado que tinha como projeto de sociedade a formação de um homem alienado, isso permitiu que se pensasse na: “... interdisciplinaridade como solução para o enquistamento e a incapacidade das disciplinas de

compreender o conhecimento das parcelas da realidade objeto de seu estudo, levou à elaboração de discursos (não tanto de práticas) sobre a necessidade de uma pesquisa e educação mais interdisciplinares.” (SANTOMÉ, 1998, p. 27).

A educação é, por excelência, uma área interdisciplinar que converge várias ciências para pensar o fenômeno educação; porém, esse pensar é desintegrado na postura disciplinar porque cada ciência encarcera os saberes, as construções e descobertas sobre a educação ao mesmo tempo em que não reconhecem como conhecimento de confluência de várias áreas. A Pedagogia, enquanto ciência da prática educativa, seria aquela que mais faz uma integração (embora ainda sem a totalidade necessária) dos saberes existentes sobre a educação – fenômeno social complexo e multirreferencial. A Pedagogia, ao mesmo tempo em que tem um objeto próprio que a mantém independente no campo epistemológico, se integra aos saberes das outras ciências para se tornar interdisciplinar com uma forte tendência de ser aquela que construirá a transdisciplinaridade das ciências da educação.

Sendo assim, podemos considerar que a “interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem como às necessidades de ação, principalmente do educador”. (FAZENDA, 1995, p. 91)

Mas uma postura interdisciplinar no currículo de Pedagogia não terá sucesso, se os sujeitos da aprendizagem não assumirem uma postura interdisciplinar (FAZENDA, 1993, 1995; SANTOMÉ, 1998) e a vocação interdisciplinar da educação, para que possam construir uma epistemologia interdisciplinar para a Pedagogia. E pensar um currículo nesses moldes para o curso de Pedagogia é levar em conta o processo ensino-aprendizagem, as ideologias, a implementação e legitimação desse currículo e principalmente a formação do educador necessário para a sociedade que se globaliza.

Nesse aspecto, o currículo de Pedagogia precisa incorporar as dimensões da educação *omnilateral*, para não ficarmos apenas na de-

fesa da educação profissional que apenas prepara “o professor com competência técnica para garantir a *integração* e a *adaptação* do cidadão a uma sociedade globalizada e dominada pela informática, pela microeletrônica, pela automação, pela robótica etc.” (VEIGA, 1997, p.38 - grifo da autora). O currículo é a expressão do conhecimento e a síntese do poder de uma dada sociedade, é a garantia do avanço desse conhecimento e a antítese desse poder; portanto, não é sem intenção sua organização, implementação e legitimação, como assinala Apple (2001, p. 59), ao dizer que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento (...). É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”; ou no dizer de Moreira e Silva (2001, p. 8), o currículo é “um artefato social e cultural (...) não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder.”

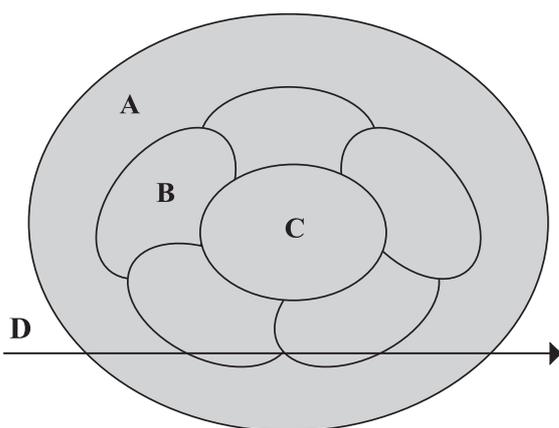
Precisamos pensar o currículo para a graduação enquanto espaço articulador de saberes que permita aos sujeitos dessa aprendizagem o aprimoramento a sua humanidade. Esse currículo que Fazenda (1995) chama de interdisciplinaridade, que foi a concepção, em tese adotada na reformulação curricular dos cursos de pedagogia da UNEB, deve garantir a educação para a vida; e vida, aqui, significa *omnilateralidade*. E defender um currículo para o curso de Pedagogia nesses moldes é defender a formação de educadores críticos da sociedade; mas, sobretudo, da educação posta pelo sistema capitalista.

5. O MODELO CURRICULAR DO NOVO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB

Tendo essas questões como norteadoras, a Comissão de Reformulação do Curso de Pedagogia baseou suas decisões, a começar pela adoção da docência e gestão como bases identitárias e uma concepção de currículo interdisciplinar, procurando atender às necessidades sociais de

um (a) pedagogo (a) com uma formação *omni-lateral*. Dessa forma, o currículo foi pensado em forma circular que desse a idéia de movimento, conhecimento em práxis e em constante processo de devir, conforme a matriz a seguir:

Matriz Curricular



Este formato de matriz, dando a idéia de movimento, permite pensar a educação na perspectiva do devir onde o **A** representa o eixo temático que engloba todos os componentes do currículo, **B** representa os conteúdos específicos da cada disciplina que estão articulados com **C**, que representa o elemento integrador do currículo que concretizará a interdisciplinaridade. E o **D**, perpassando todo o currículo, representa as atividades científico-culturais. Todos os componentes estão integrados para concretizar a interdisciplinaridade do currículo de Pedagogia. A carga horária do curso é de 3.365, tendo como tempo mínimo/máximo de integralização curricular 4-7², e o título que os alunos receberão será o de Licenciatura em Pedagogia: docência e gestão de processos educativos.

O currículo está calcado em cinco princípios básicos:

- flexibilização – no sentido de tornar o curso mais atualizado com as questões do mundo do trabalho – concretamente finda com questões do tipo: pré-requisito, rigidez na semestralidade etc.;

- diversificação – ampliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, oportunizando-lhes a aquisição de saberes fora da universidade;
- autonomia – no sentido de permitir que cada departamento que tem o curso de Pedagogia possa experienciar um currículo diferente a partir da implantação dos núcleos de aprofundamentos;
- interdisciplinaridade – integrar os diversos conhecimentos das disciplinas em um projeto investigativo de ensino-aprendizagem;
- contextualização – no sentido de permitir a articulação dos conhecimentos científico-culturais da área da educação com outros campos do saber, como também com os conhecimentos que os alunos trazem.

O currículo tem dois tópicos de estudos: o de formação básica, que compreende os saberes específicos que darão aos alunos a compreensão da ciência Pedagogia e o de formação complementar diversificado, composto por núcleos que objetivam aprofundar as práticas educativas. Tanto o tópico de formação básica como o de estudos de formação complementar são perpassados por eixos temáticos, como por exemplo: educação e sociedade, pedagogia e docência, pedagogia e gestão, que deverão garantir que os conhecimentos pedagógicos estejam articulados com outros conhecimentos científicos e culturais, de forma a permitir uma formação ampliada do educador.

Na organização desse currículo as duas áreas de atuação – docência e gestão – foram garantidas concomitantemente através dos tópicos de formação básica e formação diversificada. Do primeiro ao quinto período, o currículo pretende garantir uma formação geral que dê conta da especificidade da ciência pedagógica imbrici-

² Integralização Curricular - é quando uma turma ou aluno cumpriu todos os requisitos (prescritivos e cognitivos) do currículo em um determinado espaço de tempo mínimo ou máximo, sendo que 4-7 significa o tempo regular (4 anos) e máximo (7 anos) para terminar o curso de Pedagogia ou seja para a integralização curricular. Esse tempo de integralização é determinado pelo Conselho Nacional de Educação que na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, estipulou como carga horária o mínimo de 2.800 para os cursos de licenciatura plena de formação de professores.

cada, com a identidade docência e gestão; e do sexto até ao oitavo período, o aprofundamento teórico-metodológico de ambas as bases, porém com a idéia de nucleação. Seis núcleos foram pensados: gestão de processos educativos formais e não-formais; educação de jovens e adultos; educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; educação, comunicação e tecnologias; educação de pessoas com necessidades especiais; educação e diversidade cultural. Todos compostos por disciplinas e eixos temáticos, tendo o estágio de 400 horas como eixo articulador de saberes pedagógicos.

A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) será a mediadora entre as diversas disciplinas do currículo, com carga horária de 75 horas, por semestre, para que possa integrar os diversos conteúdos específicos de cada disciplina em um projeto de pesquisa da prática pedagógica em que os professores de PPP e das outras disciplinas, juntamente com os alunos, construiriam esse projeto para concretizar a teoria e prática no curso de pedagogia. A cada período poderá ou não haver um novo projeto ou mesmo continuar o existente; o que determina a existência de um novo projeto são as condições materiais postas no cotidiano do curso. É uma atividade em que os alunos precisam de autonomia didático-pedagógica suficiente para o ato da investigação. É uma atividade que coloca o professor não mais como detentor de um saber único e exclusivo, mas como aquele que compartilha o que sabe e aprende sempre o novo com os seus pares, além de ser um investigador de sua prática educativa.

Uma outra atividade que irá permitir a aquisição de conhecimentos pedagógicos pelos alunos serão as Atividades de Complementação Pedagógicas que visam a acessar aos alunos eventos científico-culturais da área de educação como forma de lhes oportunizar uma aprendizagem diversificada, sempre sob a orientação de um professor e tendo como produto do evento a construção de um relatório científico a ser entregue na coordenação para ser avaliado e em seguida socializado entre seus pares. Mas a Universidade também deverá garantir os seus eventos internos para que o aluno não fique à

mercê da eventualidade, permitindo que a Universidade se mobilize para a construção de um projeto de troca de experiências constantes. Essas Atividades de Complementação Pedagógicas, que devem perpassar todo o curso, serão compostas por eventos científicos e culturais como: seminários temáticos, encontros pedagógicos, semanas educativas, atividades de pesquisa e de extensão, dentre outros que visam a dar uma formação ampliada ao aluno além dos muros da universidade, em que os alunos deverão participar de eventos externos de comprovada importância social que somem à sua formação pedagógica.

O estágio ficará na concepção de pesquisa na docência e gestão de espaços educativos formais e não-formais e se dará na metade do curso. O estágio no quinto e sexto períodos deverá garantir a compreensão da docência enquanto principal identidade profissional do curso, e no sétimo e oitavo períodos a gestão como segunda identidade, em que o aluno obrigatoriamente deverá pesquisar em ambas as áreas como forma de obter uma compreensão crítica-intervencionista da prática educativa.

Algumas outras disciplinas inovadoras foram colocadas no currículo para garantir a cientificidade da pedagogia como, por exemplo: Pedagogia e Educação, Epistemologia da Educação que discutem as bases epistemológicas da educação, tomando a Pedagogia como a ciência da prática educativa que faz parte das ciências da educação numa visão muito defendida por Pimenta (2001, 2002), Libâneo (2002) e Franco (2003), dentre outros. Essas disciplinas serão oferecidas logo no primeiro e segundo semestres de curso como forma de explicitar para o aluno o estatuto científico da Pedagogia e da necessidade de se pensar no pedagogo como um cientista das práticas educativas.

Todos estes componentes curriculares objetivam concretizar o perfil profissiográfico³ dos

³ Perfil profissiográfico ou perfil profissional - é o conjunto de princípios, fundamentos, procedimentos, habilidades e competências que compõem, teórica e metodologicamente, uma determinada profissão. Em linhas gerais, o perfil profissional são as competências sociais e cognitivas de uma determinada atividade de trabalho, reconhecida socialmente, que, no caso da profissão docente foram estipuladas, recentemente, pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

egressos que, no caso, é a docência (nas matérias pedagógicas, na educação de jovens e adultos, na educação infantil e de séries iniciais) e gestão em educação (coordenação, administração escolar, gerenciamento de recursos financeiros da educação etc.). Ressalte-se que o curso pretende juntamente com esse perfil habilidades e competências outras do tipo executor e avaliador de políticas públicas educacionais, pesquisador etc.

6. NEXOS NECESSÁRIOS À IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO

Percebemos que o currículo tem uma outra proposta de formação do (a) pedagogo (a), calçada na qualidade educativa, mas as condições materiais postas tanto pela Universidade como sociedade e economia não garantirão que o curso forme educadores-cientistas. É preciso mudar as posturas dos profissionais que atuam no curso, no sentido de abandonar o pensar fragmentado, a vaidade intelectual de alguns mestres e doutores que não querem ensinar na graduação em nome de uma suposta pesquisa que nem sempre sai do papel, o orgulho de ser dono de uma disciplina e não abrir mão dela na integralização curricular, a falta de saberes investigativos de alguns professores acostumados a serem professores *aulistas*, a não aceitação de alguns professores em debruçar sobre conhecimentos para ensinar disciplinas novas do currículo etc.

Também há que se pensar nas posturas burocráticas de alguns coordenadores e diretores que apenas querem cumprir normas determinadas pela Universidade, esquecendo, muitas vezes, do processo pedagógico que é o início/fim de uma coordenação de curso de Pedagogia e direção de departamento de educação. Outra questão que pode emperrar esse currículo é o não compromisso por parte dos alunos da proposta do curso que deixarão, em tese, de ser cumpridores de tarefas educativas para se tornarem investigadores da prática educativa.

Quanto à inclusão da disciplina atividade chamada PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica) no

currículo, não haverá a certeza que ele construirá a interdisciplinaridade desejada e, assim, (des)construir as fronteiras das disciplinas que compunham o curso de Pedagogia nesta Universidade. Às vezes, pensamos estar construindo uma nova relação de fazer conhecimento interligado, quando, na realidade, só estamos estabelecendo justaposição entre elas. Para Santomé (1998), existe uma hierarquização na organização do conhecimento que vai desde a justaposição (pluridisciplinaridade), passando pela integração (interdisciplinaridade), até chegar à unificação das ciências (transdisciplinaridade). A justaposição de disciplinas se manifesta pela associação de disciplinas comuns que se cooperam mutuamente na construção de conhecimento, mas cada uma continua mantendo rigidamente seu campo de atuação. Na integração, as “disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras” (SANTOMÉ, 1998, p. 73). Já na unificação as disciplinas são substituídas por um sistema de conhecimento “total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas” (SANTOMÉ, 1998, p. 74).

Outra questão que precisamos estar atentos é que o desejo de formar educadores-pesquisadores pode não se concretizar; primeiro, pelas questões expostas acima e, segundo, apesar de o currículo estar bastante inovador, este ainda assim engessa muito o aluno de disciplinas não lhe dando tempo de fazer parte de monitorias de pesquisa na Universidade. Muito se questionou sobre o aluno real que a Universidade tem, como sendo aquele que trabalha durante um turno, que não tem tempo de abraçar o curso vinte e quatro horas e que, muitas vezes, só quer o diploma para mudar de nível no seu trabalho docente para garantir uma aposentadoria melhor. Mas é imposição na atual sociedade a formação de um pedagogo-pesquisador, que investigue a prática educativa na sua multidimensionalidade para teorizar sobre ela, este também estaria preparado para a teoria e prática transformadora na sala de aula e nos diversos espaços onde ocorre a educação.

Para isso, a Universidade deverá ter menos preocupações pragmáticas, para garantir que

esse novo currículo de pedagogia consiga formar profissionais que pensem o fenômeno educativo em práxis como forma de resolver a problemática da educação nos diversos espaços geográficos do Estado, que carece de educadores com visão de uma pedagogia da emancipação.

Outro problema é que esse currículo procura abarcar a multidimensionalidade da educação com a criação dos vários núcleos que representam os diversos campos do saber da pedagogia, como o de educação de jovens e adultos, educação especial, educação não-formal etc. Não creio que esse currículo dê conta desse processo, mesmo porque a educação é fenômeno social e, como tal, muda constantemente devido à força histórica dos homens, da humanização dos homens; sendo assim, nenhum curso de Pedagogia deve abarcar tal dimensionalidade, mas deve se pensar na pós-graduação como espaço de aprofundamento teórico-metodológico das diversas práticas educativas.

Quanto à identidade docência e gestão, o curso, burocraticamente, talvez consiga outorgar o título aos (as) futuros (as) pedagogos (as), mas quanto à formação propriamente dita, só o tempo dirá, pois é evidente na proposta escrita a ausência de uma concepção de docência e de gestão. Faltou tempo à Comissão para se debruçar em uma análise crítica, reflexiva e coerente sobre esses elementos de identificação profissional. A questão a ser superada, quando do processo de avaliação dessa proposta, é pensar, dialeticamente, qual concepção de docência e de gestão deverá ser legitimada. Quais são as bases epistemológicas, sociológicas, psicológicas da docência e gestão a serem implementadas? Isso porque um Curso de Pedagogia que pretende se colocar na vanguarda da formação não pode estar distanciado de uma dialogicidade envolvendo estas e outras questões.

Todavia essa proposta resolverá, em parte, a questão da identidade do(a) pedagogo(a); pois o título outorgado será o de licenciatura em docência e gestão de processos educativos formais e não-formais. Esse título não acaba com o desejo dos educadores de ver, pela profissionalização, a identidade de cientista da prática

educativa. Creio que as identidades de docência e gestão intrinsecamente fazem parte da natureza e especificidade da profissão de pedagogo (a) e que, quando se define dessa forma, já traz uma certa fragmentação na atuação do profissional. Acredito que a identidade de *cientista da prática educativa* abarca muito bem as duas, ao mesmo tempo em que legitima socialmente a Pedagogia, enquanto ciência. Franco (2003, p. 106) defende essa identidade para o pedagogo (a), quando diz que “essa nova profissionalidade poderá se organizar tendo como base os estudos científicos pedagógicos e comporta três dimensões de curso: pedagogia: cientista educacional (práxis educativa), pedagogia: docência (nas diferentes abrangências deste conceito) e pedagogia escolar (não docente).”

Defendo um curso que forme o cientista *da* e *para* a práxis educativa; aí estaria a própria defesa social desse curso. Aliás, pensando para além das aparências capitalistas, não sei por que ainda defendemos a profissionalização da Pedagogia em um sistema contraditório e caduco e/ou em adaptação constante às velhas e novas profissões, a fim de atender à racionalidade produtiva. Não sei se deveríamos defender isso, pois parece que o nosso discurso crítico contra as contradições desse sistema se esvazia justamente na defesa daquilo que exige o capital em relação à educação do trabalhador de fábrica ou não. Precisamos, neste debate, pensar a relação trabalho e educação no processo de profissionalização da Pedagogia como forma de não vermos as nossas discussões se esvaziarem de conteúdo. Precisamos, por exemplo, trazer o debate internacional sobre as teorias da qualificação, requalificação, polarização das qualificações e qualificação por competências (PAIVA, 1989) para a análise da Pedagogia enquanto profissão; só assim, os educadores sairão das aparências fenomenológicas do pensar a Pedagogia.

Diante dessas questões emblemáticas, é mister perguntarmos se nós, pedagogos, nos consideramos cientistas da educação. Seria possível a docência no sentido de práxis sem os avanços científicos e reflexivos dos conheci-

mentos pedagógicos? Poderíamos falar de gestão em educação, sem o debruçar científico sobre ela? Sendo assim, como pensar em uma reformulação curricular ou mesmo em diretrizes nacionais para o Curso de Pedagogia se não le-

varmos em consideração estas e outras questões de cunho epistemológico e sociológico? Eis aí o debate que precisamos travar nas propostas de reformulação curricular para não continuarmos nos mesmos erros contra a Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea das Graças C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In. ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. de. (Orgs.). **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP e A, 2002. p. 173-187.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In. MOREIRA, Antonio F. SILVA, Tomaz T. (orgs). 5. ed. **Currículo, cultura e sociedade: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-57.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ASSUMPÇÃO, Ismaiel. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In. FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 23-25
- BACHELARD, Gaston. **Filosofia do novo espírito científico**. 2. ed. Lisboa: Presença, 1976.
- _____. **O novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20.12.96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.
- _____. Resolução nº 01, de 19.02.2002. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de mar. de 2002.
- _____. Resolução nº 02, de 19.02.2002, Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de Março de 2002.
- _____. Parecer nº 03, de 11 de março de 2003, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de março de 2003.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: bases e movimentos**. Campinas: Papirus, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poços de Caldas, 2003. **Conferência de abertura**. Poços de Caldas, ANPED, 2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 15-22.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.
- ESTRELA, Albano C. Pedagogia ou ciência da educação? **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra, a.26, p. 125-131, 1980.
- FAZENDA, Ivani. **Práticas interdisciplinares na escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.
- FÓRUM de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. FÓRUM NACIONAL DO FORGRAD, 13., 2000, Niterói. **Documento final**. Niterói, 2000.
- FÓRUM Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras. ENCONTRO NACIONAL DO FORUMDIR, 18., Porto Alegre, 2003. **Documento final**. Porto Alegre, FORUMDIR, 2003.

- FRANCO, Maria A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- GORZ, André. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Foinense Universitária, 1987.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETTI, C. et.al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 124-138
- HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORA, Dinair L. da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papyrus, 1994.
- KURZ, R. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação de professores da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 239-277, 1999.
- MACHADO, Lucília de S. Mudanças tecnológica e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília de S. et. al. **Trabalho e educação**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 9-23.
- MARX, K. **O capital**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. v.1.
- MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-37.
- NÓVOA, Antonio. As ciências da educação e os processos de mudança. In: GARRIDO, Selma (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001. p. 71-106.
- OFFE, C. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. **CADERNOS SENEZ**, Rio de Janeiro, n. 219, p. 19-103, 1989.
- PARO, Vítor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.
- PEREIRA, Ana Lúcia N.; ANDRADE, Dídima M.; PIMENTA, Selma G. As contradições do decreto. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, v. 12, n. 44, p. 64-67, mar./maio, 2004.
- PIMENTA, Selma. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: GARRIDO, Selma. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-70.
- PIMENTA, Selma. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOMÉ, Jurgio T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médias, 1998.
- SCHMIED-KOWARZIK W. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SIGNINI, Liliana R. P. Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com a educação. In: MACHADO, Lucília de S. et. al. **Trabalho e educação**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 59-112.
- TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. 2. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- VEIGA, Ilma A. et al. **Licenciatura em pedagogia**: realidade, incertezas, utopias. Campinas: Papyrus, 1997.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

_____. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1979.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos de sociologia compreensiva. Brasília, DF: EDUnB, 1991. v.1.

Recebido em 29.05.05

Aprovado em 24.07.05

A CONSTRUÇÃO DA DEFINIÇÃO DE *PEDAGOGIA PROGRESSISTA* PELO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

Cosme Batista dos Santos*

RESUMO

Este artigo estuda os mecanismos lingüísticos e cognitivos envolvidos na construção da definição da pedagogia progressista por uma professora alfabetizadora em formação. O pressuposto adotado é o de que a retextualização de textos escritos da ciência e da divulgação científica nos eventos de formação implica em reformulação, apropriação e representação social dos objetos teóricos em função das particularidades do contexto enunciativo. Nessa perspectiva, portanto, a análise do evento de letramento específico da formação do professor, que visa ao ensino-aprendizagem de conceitos ou de definições teóricas, deve ser orientada pela seguinte questão: quais os mecanismos lingüísticos empregados pelo professor em formação para tornar mais familiares as noções teóricas na Universidade, por exemplo? Além disso, estou inserindo, com o intuito de ampliar descobertas anteriores sobre a representação social de termos teóricos pelo professor, uma discussão acerca do efeito da modalidade de (re)textualização na configuração da representação do objeto.

Palavras-chave: Letramento – Retextualização – Representação social – Enunciação

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF THE DEFINITION OF PROGRESSIVE PEDAGOGY BY STUDENT TEACHER

The present paper studies the linguistic and cognitive mechanisms involved in the construction of the definition of progressive pedagogy by a student teacher, who already teaches children how to read and write. The assumption adopted here is that the retextualization of written texts about science and scientific publishing of formation events implies the reformulation, achievement and social representation of the theoretical objects due the enunciating context particularities. In this perspective, the analyses of specific literacy event of the

* Doutor e mestre em Lingüística Aplicada – Ensino de Língua Materna (IEL/UNICAMP). Pesquisador do núcleo Letramento do Professor (NL/IEL/UNICAMP). Coordenador do projeto de pesquisa Letramento de Professores: retextualização e representações (PROLETRA/UNEB/DCH III). Professor de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Semiótica da Comunicação do Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus III/UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia. Av. Edgard Chastinet Guimarães s/n, São Geraldo – 48.900-000 Juazeiro, BA. E-mail: cosmebs@uol.com.br

teacher formation, which aims the teaching-learning of conceptions or of theoretical definitions, must consider the diversity of linguistic mechanisms applied by the student teacher to turn the theoretical notions from University more familiar, and, yet, the effect of the speech context in (re)textualization and representation of specialized definition.

Keywords: Literacy – Retextualization – Social representations – Enunciation

A polivalência da sociedade penetra nas escolas, apesar das barreiras ou apesar dos hábitos tricentenários, e é o mar da cultura de massa que inunda os pântanos universitários.
(Michel de Certeau)

Introdução

Este artigo tem como propósito mais amplo estudar, através da linguagem, a inserção dos professores alfabetizadores, que atuam em municípios mais isoladas, nas práticas acadêmicas de letramento e na apropriação de saberes científicos da formação. Mais especificamente, analisa a reconfiguração de definições teóricas de formação nas manifestações textuais escritas e orais de uma alfabetizadora em formação no município de Curaçá, no semi-árido baiano. Considerando esse propósito, proponho-me com este artigo a investigar a formação da alfabetizadora mencionada, analisando comparativamente: (i) as seqüências lexicais mobilizadas na definição e na textualização da definição de pedagogia progressista no gênero escrito formador¹; (ii) as seqüências lexicais de definição e de retextualização da definição de pedagogia progressista em um texto escrito, ou seja, uma resenha produzida pela Alfabetizadora no contexto acadêmico, e (iii) as seqüências lexicais de definição e de retextualização desse mesmo objeto em um texto oral produzido a partir de uma entrevista realizada por mim.

O pressuposto adotado é o de que a retextualização de definições teóricas de textos escritos da ciência em eventos de letramento e de formação envolve operações de transformação variadas: reformulação, re-apropriação e representação social das definições teóricas (JACOBI, 1984; BREY, 1984; SANTOS, 2003).

Essas operações também, por sua vez, são amplamente determinadas pelos efeitos das particularidades do contexto enunciativo ou de uso da definição (PY, 2004; ABRIC, 1994; SANTOS, 2005).

Nessa perspectiva, portanto, a análise do evento de letramento específico da formação do professor alfabetizador, que visa ao ensino-aprendizagem de conceitos ou de definições teóricas, deve focalizar, sobretudo, os conflitos de intercompreensão entre as formas de textualização dos objetos de ensino nos textos formadores escritos - e muitas vezes nos textos orais - e as formas de (re) textualização desses mesmos objetos nos textos escritos e orais dos alfabetizadores em formação, sempre levando em conta aspectos diversificados do contexto enunciativo: os textos formadores, as modalidades de retextualização, os sujeitos envolvidos, etc.

Nesse sentido, o trabalho discute não apenas o contexto em que a alfabetizadora focalizada constrói a definição especializada da pedagogia progressista, sob a influência dos modos de textualização específicos da escrita acadêmica. Ele também inter-relaciona e discute o efeito das condições de produção, visando a examinar o que de fato as alfabetizadoras em formação fazem com as definições teóricas que recebem na

¹ No contexto deste artigo, a pedagogia progressista é um conceito formador acessado pela alfabetizadora focalizada, através da leitura da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, do educador Paulo Freire. Esse aspecto será mais bem detalhado na parte que trata dos aspectos metodológicos do estudo.

formação, em situações mais espontâneas de uso do conhecimento e de manifestação da representação social (ABRIC, 1994).

Obviamente, uma vez estabelecendo o cruzamento entre as diferentes modalidades e instâncias enunciativas de retextualização, este trabalho apoiará discussões futuras acerca da avaliação do letramento do professor e do aluno. Em primeiro lugar, porque o foco na oralidade e nos componentes das representações sociais dos conteúdos do ensino redimensiona a avaliação da aprendizagem das definições teóricas, quando esta se restringe à avaliação das retextualizações realizadas nas práticas acadêmicas; em segundo lugar, porque o foco na modalidade escrita e na diversidade do contexto enunciativo minimiza o efeito das representações sociais na aprendizagem das definições, quando leva em conta o papel das modalidades, a relação entre os modos de dizer escrito e oral e, ainda, a especificidade da instância enunciativa e dos enunciados em que os objetos são textualizados.

Essa discussão, certamente, não deve se encerrar por aqui, mas, sem dúvida, pode se tornar um bom começo de conversa para os estudos do letramento do professor na interface com as representações sociais e destas com o contexto enunciativo em que são produzidas e manifestadas.

1. Base conceitual: retextualização e representação social

Em relação à base conceitual, adoto o enfoque interdisciplinar e, por isso, procuro articular o conceito de retextualização, definindo-a como atividade de transformação de textos e de definições formadores em outros textos e práticas específicas de letramento (MARCUSCHI, 2001; MATÊNCIO, 2002; SANTOS, 2003 e 2005) e o conceito de representação social, definindo-a como o conhecimento do senso comum que determinados indivíduos ou grupos culturalmente situados produzem e manifestam nas interações sociais cotidianas (ABRIC, 1994; JODELET, 2001). Ao nosso ver, esses concei-

tos configuram uma base heurística importante para os estudos do letramento em práticas sociais específicas e, mais especificamente, para o estudo das transformações que os professores fazem com os textos escritos (ou partes deles) situados como gêneros formadores em cursos de formação universitária.

Nessa perspectiva, a retextualização é uma prática de transformar textos escritos em outros textos escritos ou orais em enunciações particulares como, por exemplo, a transformação de textos escritos formadores em aulas de formação continuada, visando ao ensino-aprendizagem, conforme aponta Maria de Lourdes Matêncio em um estudo sobre a atividade de retextualização em práticas discursivas acadêmicas.

Propor atividades de retextualização na formação do aluno ingressante (e, certamente, do professor-aluno) é também promover sua inserção nas práticas discursivas universitárias, em um movimento que engloba tanto a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos – um saber fazer, portanto – quanto de modos de referência e de textualização de saberes – em outras palavras um saber dizer. (MATÊNCIO, 2003, p.113)

Ocorre ainda que a retextualização dos textos e dos conceitos formalizados em textos científicos em situações de ensino-aprendizagem pode se configurar com apoio em categorias pertencentes a outras fontes de referências estranhas aos textos-base e, ainda, com apoio em categorias do senso comum e do saber prático dos indivíduos ou grupos, gerando as representações sociais (MOSCOVICI, 1961, 1976; JODELET, 1989; ABRIC, 1994). Nesse caso, a representação social enriquece o quadro teórico que nos interessa neste trabalho e, ainda, outros estudos voltados para a dinâmica que envolve a retextualização e a recepção de objetos teóricos na formação e no cotidiano do professor (SANTOS, 2005).

No meu entendimento, as maneiras situadas de receber e de configurar as categorias da ciência, certamente, devem ampliar as possibilidades de formação do professor alfabetizador, uma vez que funcionam como um indicativo valioso de que o ensino do saber ci-

entífico, visando à formação, deve valorizar os modos de dizer específicos da escrita especializada sem, necessariamente, ignorar o potencial das representações sociais como forma de conhecimento prático e cotidiano dos grupos sociais (JODELET, 2001).

Em uma formulação mais atual do conceito de representação social, levando em conta os aspectos discursivos, Abric (1994, p. 15) considera que a significação de uma representação social é determinada pelo *contexto social*, isto é, “pelo contexto ideológico e pelo lugar ocupado no sistema social pelo indivíduo ou pelo grupo social concernido”, e pelo *contexto discursivo*, isto é, “pela natureza das condições imediatas de produção”. O autor adianta ainda que toda representação social é organizada em torno de um núcleo central, contendo um sistema central, que estabiliza os elementos identificadores da representação social de um determinado grupo, e um sistema periférico, que desestabiliza elementos centrais da representação social para sua adaptação aos contextos enunciativos em que é manifestada.

Ou seja, em última instância, é importante investigar, com base em evidências qualitativas, até que ponto as seqüências lexicais definidoras especializadas (RIEGEL, 1987) dos textos escritos formadores desestabilizam as representações locais dos professores em formação. Além disso, é preciso saber quais os elementos que se estabilizam, formando um núcleo duro que possa dar alguma identidade às representações de grupos situados e, fundamentalmente, como uma contribuição aos trabalhos já realizados acerca da representação social de categorias teóricas, é preciso saber o efeito do contexto enunciativo e da modalidade na produção da significação da representação social.

2. Aspectos metodológicos da construção do objeto: a definição da pedagogia progressista pelo alfabetizador em formação

Em relação aos aspectos metodológicos, este trabalho se insere no campo de estudos da Lin-

güística Aplicada, a qual considera que as práticas sociais são constitutivas do objeto da língua a ser investigada (KLEIMAN, 1998; SIGNORINI, 1998; CAVALCANTE, 1998; MOITA-LOPES, 2003). Em função dessa orientação, algumas características básicas podem ser explicitadas: (i) o pesquisador leva em conta as condições reais em que os fenômenos de linguagem se manifestam; (ii) o pesquisador procura valorizar a diversidade dos gêneros dos discursos, das modalidades e demais elementos dos contextos enunciativos em que os objetos se manifestam; (iii) o pesquisador deve ser um “bricoleur”, ou seja, deve ter habilidades para transformar e para construir o objeto com base nos meios e instrumentos de que dispõe e de que precisa para tornar mais visível e mais evidente o objeto estudado; (iv), por fim, em função dessa flexibilização metodológica, o pesquisador deve exercitar e ser capaz de mobilizar variados pressupostos teóricos, configurando um enfoque interdisciplinar ou multidisciplinar do qual se nutre a pesquisa em Linguística Aplicada. Esse modelo de investigação, obviamente, está associado também às pesquisas do tipo qualitativo, uma vez que a minha proposta é analisar as seqüências lexicais envolvidas na definição da pedagogia progressista, focalizando as evidências lexicais qualitativas que fazem com que os modos de formulação dos objetos pela representação social se diferenciem dos modos de formulação do objeto pela ciência e nos discursos especializados.

Assim, considerando essa perspectiva qualitativa de pesquisa, há alguns aspectos empíricos da construção social do objeto que devem ser previamente explicitados:

a) A alfabetizadora participante desta pesquisa tem 38 anos, é formada em Magistério e atua em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde 1999. No momento da pesquisa, estava cursando a graduação em Pedagogia pelo Programa REDE UNEB da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no município de Curaçá-BA, pequena cidade do semi-árido baiano. Nesse contexto, as experiências com as chamadas escritas acadêmicas são raras, por isso podemos assegurar que o Programa men-

cionado é o principal espaço institucional onde ocorre o letramento do alfabetizador mediado por definições teóricas, artigos e capítulos de livros, etc.

b) Explicitamente, o **texto escrito formador** é o livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire, que foi adotado como material de leitura no curso de formação continuada. O texto escrito da alfabetizadora em formação é um **relato escrito** intitulado *A minha prática pedagógica*, produzido pela alfabetizadora, como trabalho final da disciplina Psicologia. No relato escrito, a alfabetizadora retextualiza parte do texto escrito formador, mais especificamente, o capítulo 2 “Ensinar não é transferir conhecimento”, no qual são apontadas algumas reflexões sobre a formação docente numa perspectiva progressista e libertadora. O **relato oral** é o excerto de uma entrevista oral semi-estruturada realizada no local de trabalho da alfabetizadora. Nessa entrevista, a alfabetizadora relata a sua experiência sobre o ensino da escrita no contexto da EJA.

3. Retextualização e representação social da definição da pedagogia progressista

Como já antecipamos, em parte, na seção anterior, a análise dos dados, neste trabalho, leva em conta o cruzamento do sentido dado ao objeto em diferentes textos e contextos enunciativos, discutindo a retextualização e os fenômenos de representação social das definições da formação. O desenho da análise, portanto, envolve três domínios de enunciados, ou seja, o texto escrito básico da formação, o relato escrito e o relato oral.

3.1. O conceito de ensino no texto escrito formador

Numa perspectiva progressista, conforme é textualizado no enunciado escrito formador, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção

ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.52).

No referido enunciado, há uma seqüência lexical definidora que nega, indiretamente, a concepção de ensino com base na dita pedagogia bancária, como ocorre em “ensinar não é transferir conhecimentos” e há uma seqüência definidora por meio da qual é identificada a concepção de ensino numa perspectiva progressista libertadora, como podemos ver em ensinar é “criar as possibilidades para a sua própria produção e construção”. Na seqüência “ensinar não é transferir conhecimento” o verbo transferir retoma, indiretamente, o sentido do ensino nos moldes de uma educação bancária em que o professor é o transmissor e depositário do saber e o aluno, enquanto objeto, é mero receptor passivo do saber transmitido. Na seqüência “criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”, por outro lado, as variáveis “criar”, “sua produção” e “sua construção” são categorias léxico-semânticas centrais empregadas tendencialmente no discurso escrito acadêmico para configurar os sentidos da chamada pedagogia progressista.

Na pedagogia progressista, a ênfase está na geração de saber e na valorização do educando, enquanto sujeito capaz de produzir o seu próprio conhecimento, como podemos ver, principalmente, por meio do emprego do pronome possessivo “sua” na seqüência lexical “sua própria produção ou sua construção”.

3.2. O conceito de ensino no relato escrito da alfabetizadora

Os conteúdos não devem ser apresentados prontos e acabados, pois é importante que os alunos adquiram confiança na própria capacidade de pensar e criar procedimentos para solucionar questões (A. 2002).

Em seu **relato escrito**, a alfabetizadora retoma inicialmente a crítica à definição de ensino com base na educação bancária, como ocorre na seqüência definidora “os conteúdos não devem ser apresentados prontos e acabados” e, em seguida, retoma, sob a forma de uma definição ordinária indireta (RIEGEL, 1987) a con-

cepção de pedagogia progressista, como ocorre na seqüência “o importante é que os alunos adquiram confiança na própria capacidade de pensar e criar...”. Essas retomadas, por sua vez, ocorrem com a inserção de categorias lexicais variadas, algumas mais próximas do texto escrito formador e outras mais distantes, sinalizando o grau de determinação dos contextos social e enunciativo na aprendizagem e na construção do conceito pela alfabetizadora em formação focalizada.

A inserção dos mecanismos lexicais “conteúdos” e “apresentados” no relato escrito da alfabetizadora configura a retomada, respectivamente, dos léxicos “conhecimentos” e “ensinar” do texto escrito sem, necessariamente, caracterizar uma mudança simbólica efetiva, uma vez que ambos são adequadamente empregados nas escritas, em especial como categorias ou subcategorias do tema educação. Essa hipótese parece também se confirmar por meio do emprego dos verbos “adquiram”, “criar” e “pensar”. Esses verbos, embora nem todos estejam presentes no texto escrito, ambos são empregados no relato escrito pela alfabetizadora para configurar a sua interpretação da pedagogia progressista, cujo propósito, segundo afirma, é o de ajudar o educando na aquisição da “capacidade de criar, pensar e produzir o próprio conhecimento”.

A inserção da seqüência lexical definidora “os conteúdos não devem ser apresentados prontos e acabados” sinaliza também uma retomada da seqüência “ensinar não é transferir conhecimentos” do texto escrito formador, ou seja, subjaz também a crítica à concepção de ensino na perspectiva da educação bancária. Nesse caso, os adjetivos “prontos” e “acabados”, que não aparecem no texto escrito acadêmico, são introduzidos na escrita da alfabetizadora, funcionando como acréscimos léxico-semânticos à definição do objeto, formulada no texto escrito formador. De fato, a seqüência lexical definidora “ensinar não é transferir conhecimentos”, além de retextualizar uma crítica ao ensino centrado na técnica, também inscreve, de maneira mais ampla, a hipótese de que o ensino não deve ser uma

mera transferência de conhecimentos ou conteúdos dissociados da realidade do educando, ou seja, “prontos” e “acabados”.

Podemos afirmar, para efeito de uma conclusão parcial, que, no relato escrito, a retextualização da definição da pedagogia progressista é feita com apoio em seqüências léxico-semânticas que retomam em alguma medida o texto escrito formador. Esse fato tem a ver com a determinação do contexto enunciativo, ou seja, a produção escrita em um contexto acadêmico. Parece certo, ainda, que a inserção de certas palavras novas, como é o caso dos adjetivos “prontos” e “acabados”, embora sendo periféricos em relação ao conjunto das seqüências lexicais empregadas, indicam que na produção escrita da alfabetizadora, mesmo no contexto formal da universidade, há uma ressignificação do objeto, uma vez que o mesmo é redefinido, também, com apoio em opções léxico-semânticas que refletem o conhecimento local e prévio da alfabetizadora focalizada em relação ao ensino e à pedagogia progressista. Por meio das relexicalizações operadas no relato escrito, a alfabetizadora reformula parcialmente a definição de ensino da escrita formadora, sugerindo uma mudança de ancoragem do objeto e, também, um uso próprio da concepção de ensino na perspectiva progressista.

Na parte seguinte deste artigo, veremos como o conceito de ensino é retextualizado e representado no relato oral.

3.3. O conceito de ensino no relato oral da alfabetizadora

... hoje eu tenho outra visão (...) ajudar o aluno a construir o seu conhecimento (...) e não (...) pegar aluno (...) e só (...) botar conhecimentos (...) meus (...) da forma (...) empurrar de goela abaixo (...) como se diz (...) e esperar que no final ele dê o resultado que eu quero... (A. 2002).

No relato oral, a alfabetizadora retextualiza inicialmente a definição da pedagogia progressista, como ocorre em “... ajudar o aluno a construir o seu conhecimento” e, em seguida ela a reformula a partir da crítica forte ao tipo de ensino pressuposto na educação bancária, como

ocorre em “... não é pegar o aluno (...) e só (...) botar conhecimentos (...) meus (...) da forma (...) empurrar de goela abaixo...”. No primeiro caso, a definição é feita com o apoio em seqüências lexicais novas: “ajudar o aluno” e, ao mesmo tempo, com apoio em seqüências lexicais usadas no texto escrito formador: “... construir o seu conhecimento”. Neste caso, constitui-se uma relexicalização oral do objeto, ainda mesclada pelas seqüências lexicais centrais da escrita e que, em alguma medida, configura o sentido da pedagogia progressista, como é manifestado por meio de seqüência do tipo “criar as possibilidades de produção” empregada no texto escrito formador.

No segundo caso, por outro lado, a retextualização da definição da pedagogia progressista é ancorada a partir de seqüências lexicais típicas da linguagem ordinária, configurando uma relexicalização metaforizada das categorias teóricas. Por exemplo, as estruturas “botar conhecimentos meus” e “empurrar de goela abaixo” são recursos metafóricos da linguagem ordinária que ampliam e ressignificam no contexto o sentido da seqüência “ensinar não é transferir conhecimentos”, que é central no texto escrito formador, e, ainda, o sentido da seqüência “os conteúdos não devem ser apresentados prontos e acabados” empregada no relato escrito da alfabetizadora. A expressão “empurrar de goela abaixo”, por exemplo, é utilizada em outros grupos da comunidade com referência às situações em que as decisões políticas ou administrativas são impostas à população de cima para baixo, nos moldes autoritários da gestão institucional.

Nesses exemplos, especialmente os verbos “botar” e “empurrar” são taticamente empregados pela alfabetizadora para tomar posse do sentido do verbo “transferir”, empregado no texto escrito formador. No relato oral, portanto, tais verbos constituem formas contextualizadas de manifestar uma posição a respeito da educação bancária e da pedagogia progressista. A meu ver, nesse caso, a alfabetizadora, ao mesmo tempo em que retextualiza o texto escrito formador, gera, também, uma representação social dos seus objetos a ensinar, redefinindo-

os e ancorando-os através de seqüências lexicais ordinárias e conhecidas, ou seja, uma operação que consiste em transformar as definições teóricas dos textos escritos formadores em conhecimento conhecido e familiar, gerando posições mais amplamente partilhadas no meio social (JODELET, 2001).

Comparando a retextualização da definição de pedagogia progressista no relato escrito e no relato oral, fica evidente que, no primeiro, a alfabetizadora configura o objeto empregando mecanismos lexicais de maior aceitação na escrita “construir”, “capacidade de pensar”, “criar”, etc. No segundo, por outro lado, ela configura o objeto através de mecanismos lexicais mais comuns na oralidade e no senso comum “botar”, “empurrar”, etc. Fica evidente também que o contexto enunciativo, incluindo os modos de textualização específicos de cada modalidade de relato, está sendo determinante na configuração lexical da definição e da representação da pedagogia progressista pela alfabetizadora.

4. Considerações finais

Finalmente, esse trabalho aponta para algumas reflexões que me parecem relevantes para os estudos da formação do professor em contextos mais isolados dos grandes centros de produção escrita, como tende a ser a Universidade. Em primeiro lugar, as instituições formadoras devem reconhecer que o acesso às definições teóricas circuladas pela escrita não é mais um privilégio dos especialistas. Cada vez mais o grande público, os grupos heterogêneos de locais distintos estão ocupando os espaços instituídos pelo Estado para promover o acesso à escrita acadêmica, em especial, aos conteúdos que são divulgados por meio dela. Esse fato, sem dúvida, sugere que a formação continuada deve considerar como ferramenta de apropriação do conhecimento, a diversidade lexical e cognitiva que se revela nas práticas de letramento, por exemplo, do professor alfabetizador. Nesse sentido, os formadores devem sempre questionar o ponto de conflito entre a escrita e

a oralidade e entre as definições científicas e as representações sociais dos grupos para quem a formação se destina. Além disso, devem questionar, também, como a linguagem e a cognição local constituem a aprendizagem e a formação continuada desses grupos.

Em segundo lugar, a avaliação do impacto dos cursos de formação em serviço, nesses contextos, não deve ter como foco apenas as práticas discursivas produzidas no contexto institucional, valorizando de forma mais recorrente o aprendizado de definições teóricas manifestadas por escrito. É necessário também que as agências formadoras, incluindo a universidade, ampliem a avaliação do letramento do professor, centrada nas retextualizações acadêmicas, para outros contextos de uso dos objetos ensinados como, por exemplo, nas práticas de sala de aula, nos concursos, nas entrevistas, etc.

A minha proposta é que as agências formadoras investiguem, no âmbito das suas competências, os processos de transformação das definições teóricas na oralidade e a constituição da oralidade por meio do letramento e da

formação profissional. Nesse sentido, também proponho que as respostas encontradas a partir dessa investigação, resultem em uma maior valorização das formas contextualizadas de definir objetos teóricos e, ainda, coloquem em evidência os projetos voltados efetivamente para o letramento do professor alfabetizador, muitas vezes substituídos por modelos de formação que privilegiam a transmissão de definições, quase sempre descontextualizadas.

Um projeto que visa ao letramento e à autonomia do professor como leitor e escritor, além do ensino dos conceitos, também proporciona a sua inserção em práticas de leituras de prestígio na sociedade, porque privilegiam tanto a apropriação de conceitos e de definições teóricas como a apropriação dos modos de textualização de tais objetos em textos escritos acadêmicos, por exemplo. Daí que o mais importante na formação, ao meu ver, é o aprendizado dos modos de dizer para que outros conhecimentos e representações, assim como outras experiências, adquiram visibilidade e sejam socializadas.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.
- BREY, C. Les travaux pratiques de reformulation. In: **Langue Française**. Paris: Larousse, n. 64, p. 68-80, déc. 1984.
- CAVALCANTI, M.C. AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo da lingüística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M.C. (Orgs.) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.197-212.
- CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.
- ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: MERLIN, C. W. **La investigación de la enseñanza, 2: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: PAIDOS, 1989. p.195-301.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JACOBI, D. Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science. **Langue française**, Paris : Larousse, n. 64, p.68-80, 1984.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-41.
- KLEIMAN, A. **A formação do professor: retextualização e práticas de letramento**. Campinas: Unicamp, 2003. (Projeto de pesquisa, inédito).
- _____. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. (Orgs.) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.51-77.

- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATÊNCIO, M. L. Atividade de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumo. SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2002, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 08 a 10 de maio, 2002.
- _____. Atividade de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte: PUC-Minas, n. 11, p.109-122., 2003.
- MOITA-LOPES, L.P. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
- _____. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.45-66.
- _____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PY, B. Pour une approche linguistique des représentations sociales. **Langages**, n. 154, p.6-18, 2004.
- RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.157-180.
- RIEGEL, M. Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire: les énoncés définitoires copulatifs. **Langue Française**, Paris: Larousse, n.73, p.29-53, 1987.
- SANTOS, C. B. dos A avaliação de redações na escola : uma experiência no semi-árido baiano. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.201-216.
- _____. A construção do conceito de coerência textual por professores em formação. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas: Unicamp, n. 41, p. 91-103, 2003.
- _____. **Um assunto puxa o outro**: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas, Campinas: UNICAMP, 2005a.
- _____. Tá sempre no assunto: a construção da noção de coerência na formação do professor. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005b. p. 229-244.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Marilda (Orgs.) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.99-110.

Recebido em 20.07.05
Aprovado em 20.07.06

A CATOLIZAÇÃO APRESSADA DOS ESCRAVOS NO PERÍODO DA COLÔNIA: UMA EDUCAÇÃO PARA O DESENCONTRO DE CULTURAS

Sebastião Heber Vieira Costa *

RESUMO

O contingente africano no Brasil de hoje é representativo, devido à maciça emigração forçada, realizada nos séculos de colonização. Esse transplante brutal trouxe conseqüências para a religiosidade que foi surgindo. Em tal contexto, adesão e práticas religiosas eram realizadas sem consulta e sem aceitação pessoal. A administração do batismo, em particular, era situada num âmbito de necessidade sociológica que produzia uma “teologia da escravidão”, tornando-se um suporte ideológico para o sistema escravocrata. Dois séculos após o início da colonização, surgiu o primeiro documento oficial, as “Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia” regulamentando, dentre outros elementos, a preparação para o batismo e as práticas religiosas em geral. Mas, na verdade, o sistema socioeconômico era mais forte. Desagregava o negro do seu grupo e dos seus costumes naturais. E assim, a escravidão era vista como “a porta para entrar no reino dos céus, pois pior seria a escravidão da alma”.

Palavras-chave: Colonização – Escravo – Religiosidade – Batismo – Desagregação

ABSTRACT

THE RUSHED CONVERSION TO CATHOLICISM OF SLAVES IN THE COLONY: An Education for the Divergence of Cultures

The African contingent in Brazil today is a result of massive forced immigration, which occurred during the centuries of colonization. That brutal transplant induced consequences to their established religious beliefs. In such a context, adhesion and religious practices were accomplished without consultation and personal adhesion. The administration of baptism, in fact, was a result of social need that produced a “theology of slavery”, thus becoming an ideological support of the slave system. Two centuries after the beginning of colonization, the first official document appeared, the First Constitutions of the Archbishopric of Bahia, regulating, besides other matters, the preparation for the baptism and the religious practices in general. But in fact, the socioeconomic

* Doutor em Antropologia da Religião no Pontifício Instituto Teresianum, Roma-Itália. Membro da Academia de Artes e Letras Mater Salvatoris. Membro do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. Professor da UNEB, da Fundação Visconde de Cairu e da Faculdade 2 de Julho. Endereço para correspondência: Av. Sete de Setembro, 1738, ap.803, Corredor da Vitória – 40080-001 Salvador-BA. E-mail: shvc@atarde.com.br

slave system was stronger. It caused the desegregation of the black people from their group and their cultural habits. Thus, slavery was seen as “the door to enter the Kingdom of Heaven, because the worst would be the slavery of the soul.”

Keywords: Slave – Colonization – Religiosity – Baptism – Desegregation

A doutrinação religiosa dos escravos

Ao analisar a maneira de realizar a catequese, isto é, a doutrinação religiosa dos escravos, no período da Colônia, e mesmo na fase seguinte, descobre-se como se realizava o batismo, primeiro sacramento da vida cristã, a porta que dá acesso à vida de comunhão com aquele novo grupo sócio-religioso no qual se entra. As circunstâncias em que ele era administrado, o nível de consciência do escravo a ser chamado a participar da nova fé, tudo ficava em segundo plano, pois já fazia parte do contexto religioso-social a necessidade de ser batizado, como era também necessário que houvesse escravos para manter o trabalho. Evidentemente que certos questionamentos que são feitos hoje sobre aquela maneira de realizar a pastoral, isto é, a ação religiosa, supõem uma visão crítica que nem a sociedade e nem a Igreja tinham naquela época. Por isso é que, durante anos e anos, desenvolveu-se uma prática religiosa sem nenhuma interrogação sobre as suas implicações religiosas, teológicas e sociais.

Uma vez comprovada a necessidade da vinda de escravos africanos para o cultivo da terra, e que a própria teologia cristã não punha nenhuma dúvida sobre a legitimidade de tal recurso, a etapa seguinte seria converter os pagãos que agora começavam a integrar uma sociedade de tônica cristã e católica. Desde os primeiros séculos da colonização a ação religiosa viu-se com o problema de atender a grupos diferentes e que, forçosamente, exigiam tipos de catequeses com matizes diferentes. Em linhas gerais, podemos dizer que os destinatários da evangelização se distribuíam de acordo com as categorias sociais seguintes: a) brancos (portugueses e seus descendentes), b) índios e c) os negros (escravos).

Pouco a pouco vai surgindo outro grupo: os mestiços, que são produto, o resultado da natural miscigenação que predominou marcadamente na formação do brasileiro. Para cumprir a sua missão, a Igreja Católica logo percebeu várias barreiras, mesmo desafios, vindos da heterogeneidade de culturas, com visões do mundo e da vida bastante diversas. De um lado, os portugueses e mestiços já batizados; do outro, os índios e negros ainda por batizar, com outras culturas, diferentes línguas e seus costumes diversos.

O Concílio de Trento e “as novas experiências”

O móvel inspirador para tais desafios foi exatamente o Concílio de Trento¹. Foi esse concílio que serviu para inspirar uma resposta global, gerou e inspirou as “novas experiências”, que eram os únicos meios da época capazes de atender aqueles problemas e queriam ser as fontes portadoras de solução para o caso dos índios e dos negros.

A catequese dos negros, levando em conta a sua situação, visava a incorporá-los à cristandade, dando-lhes os rudimentos da doutrina, necessários para torná-los mais dóceis e mais conformados. Evidentemente aquilo era super-

¹ O Concílio de Trento (1545-1563) foi uma reação da Igreja Católica à Reforma Protestante no século XVI. O sucesso dos reformadores deveu-se ao fato que eles souberam responder às necessidades de renovação espiritual e de reforma eclesial que não encontraram eco nos responsáveis católicos. A Igreja Romana se encontrou num desafio: ou ela fazia sua própria reforma, ou arriscava ser levada pela avalanche protestante. A Contra-Reforma ou Reforma Católica foi um acontecimento que traçou novas linhas de força para a ação da Igreja Católica. Ele se desenvolveu em 3 períodos: 1º - 1545-1549, com o Papa Paulo III; 2º - 1551-1552, com o Papa Júlio III; 3º - 1562-1563, com o Papa Pio IV.

ficial e levava em conta apenas os pontos básicos da fé. A adaptação da linguagem da catequese católica, apresentando e impondo um novo universo religioso, era de difícil acesso aos catequizandos.

A pregação era realizada sempre a partir do Catecismo na linha das normas do Concílio de Trento, redigido para auxílio dos párocos. Os métodos da pastoral eram aqueles conhecidos na Europa e que vigoravam em Portugal. Estes eram pura e simplesmente transportados ao Brasil. Para aquele tipo de público, o conhecimento da doutrina era primário, pois era vista e aprendida através de formulações abstratas, de exposição acadêmica, fixadas em pontos da “verdade eterna”, deixando de lado pontos importantes, aspectos dessas mesmas verdades. Havia um baixo nível de consciência crítica nos evangelizadores e muito menos ainda nos evangelizados que não podiam ser, em nada, estimulados nessa direção. Dessa maneira abria-se o caminho para as acomodações equívocas de uma vida cristã compatível com um comportamento moral dúbio, além das situações de injustiças gritantes, assumidas como se fossem normais para um adepto do cristianismo. Observamos, com isso, que desde o início, a formação religiosa foi realizada a partir da visão ambígua reinante: “Os senhores de engenho, apoiados nos padres, viam a religião como um freio moral para conter os pobres, apontando para eles a esperança da salvação eterna; os escravos negros não podiam deixar de ligar a religião ao modo de proceder de seus senhores.” (LUSTOSA, 197, p.30).

As fórmulas eram feitas mecanicamente, além de o catolicismo ter, desde o início, como dominante, uma grande sacramentalização das massas, um quase exagerado devocionismo que dava expansão à imaginação supersticiosa.

Podemos, pois, falar de uma “catolização apressada dos escravos” (ALMEIDA, 1975, p. 47), pois, além dos elementos que iremos mostrar em seguida, a própria instituição da escravidão, com todas as suas conseqüências desumanas, era um empecilho para uma iniciação cristã. As condições em que se verificavam essa evangelização e iniciação eram

precaríssimas, pois muitas vezes eram já batizados nos navios, em condições de viagens as mais promíscuas, sem que soubessem a razão daquele “pequeno banho”. De fato, havia uma mentalidade de não querer que “a Terra de Santa Cruz” (como era chamado o Brasil nos primórdios) fosse tocada por pés pagãos. Os registros da Bahia mostram que, entre as condições para se efetuar o tráfico de escravos, estava uma que obrigava a ter um sacerdote a bordo, “sob pena de 20 dias de prisão ou multa de 20 mil réis” (BERGMAN, 1978, p.31). Koster observa, nas suas viagens ao Brasil no início do século XIX: “Ao chegarem da África, os negros que não foram batizados em Angola, em Moçambique ou outros lugares, são batizados ao desembarcarem no Brasil; mas isso não passa de uma formalidade, pois não se lhes dá instrução alguma. (Apud ALMEIDA, 1975, p. 52)

Um dos obstáculos preponderantes, no início, era o problema das diversas línguas dos escravos e a variedade de cultura das quais eram provenientes. A propósito, o Pe. Anchieta nos dá informações sobre suas dificuldades com os escravos da Guiné: “Na Bahia, além da cidade, há nove freguesias e alguns 40 engenhos a 4, 8, 12 léguas, por mar e por terra, cheios de portugueses, índios da terra e negros da Guiné, a quem os padres acodem com seus ministérios, porque ainda que tenham curas, não sabem a língua da terra ...” (ALMEIDA, 1975, p. 58)

Pela quantidade de escravos entrados no tempo da Colônia e no período posterior, imagina-se a quantidade de batismos realizados, por isso é que ele foi chamado de “sacramento inflacionado”. (ALMEIDA, 1975, p. 58).

Com a vinda do governador Mem de Sá, em 1557, registraram-se os grandes batismos soles para os brancos. Em certa ocasião o governador citado “foi padrinho de 84 inocentes”, batizados de uma só vez. (ALMEIDA, 1975, p. 58). Cem anos mais tarde, o Pe. Antônio Vieira comenta o problema da falta de instrução entre os índios para o batismo, mostrando possuir uma concepção de batismo “atual”, isto é, sem refletir uma mera preocupação sacramentalista:

Muitos achei batizados que verdadeiramente não o eram, porque lhes deram o batismo sem nenhuma instrução, nem fizeram conceito do que recebiam. Dos mistérios da Fé, raros eram os que sabiam o que era necessário para se salvarem. Achei velhos de 60 anos e mais, que nunca se confessaram. (SERAFIM LEITE, 1938, p. 287).

Tentativas de regulamentação

Somente dois séculos depois da descoberta do Brasil é que surgiu o primeiro documento oficial que regulava a ação pastoral. Este desce a detalhes que nos interessam, como a catequese e o batismo dos escravos: são as “Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia”, em 1707. Ali estão determinadas as obrigações dos párocos e vigários de ensinarem a doutrina a seus fiéis, em geral, e também aos escravos:

Exortamos a todos de nosso arcebispado e a todas e quaisquer pessoas que nele estiverem encarregadas da cura das almas, que todos os domingos do ano em que não houver alguma festa solene, ensinem aos meninos e escravos a doutrina cristã, no tempo e hora que lhes parecer mais convenientes, atendendo aos lugares e distâncias de suas paróquias, ou seja, nas cidades ou fora delas (ALMEIDA, 1975, p. 40).

Mas mesmo assim, já no final do século XVI, há qualquer informação reduzida ou dispersa, por exemplo, com o Pe. Anchieta, que, em 1548, trata das missões populares realizadas nos engenhos: “O método que se adota nessas missões é ensinar e explicar a doutrina cristã aos índios e africanos, reunidos em um lugar, batizar...”. E mais adiante informa, referindo-se a Pernambuco: “Contínuas incursões se fazem aos engenhos de açúcar que encerram grande quantidade de africanos (...) nestas missões os nossos tinham batizado 190”. Ou ainda, nos mesmos engenhos: “Catequizam, batizam e acodem a outras necessidades extremas, não somente dos portugueses, mas, principalmente dos escravos da Guiné, que serão até 12.000...” (Apud ALMEIDA, 1975, p. 65-66).

Mas, de fato, serão as já citadas Constituições que irão fornecer os maiores dados. Elas

se preocuparam com o batismo dos escravos, nelas são ditadas normas pastorais procurando critérios que variam de acordo com a mentalidade das pessoas. Contudo, isso não significa que após as “Constituições” as normas passassem a ser seguidas. Como base para a formação, as “Constituições” falavam em “um catecismo acomodado ao modo de falar dos escravos” e sua compilação foi motivada, “porque os escravos de nosso arcebispado e de todo o Brasil são os mais necessitados da doutrina cristã, sendo tantas as nações e diversidade de línguas...” (Apud ALMEIDA, 1975, p. 65-66).

Vejam os que dizem as “Constituições” sobre o batismo e sua preparação, a obrigação de ensinar a sacra doutrina, e outros costumes religiosos:

E para maior segurança do batismo dos escravos brutos e boçais e de língua não sabida, como são os que vêm de Mina e muitos de Angola, se fará o seguinte: depois de terem alguma luz da nossa língua, ou havendo intérprete, servirá a instrução dos mistérios. E só se fará de mais aos sobreditos boçais as perguntas que se seguem: - Queres lavar a tua alma com água santa? - Queres comer o sal de Deus? - Botas fora de tua alma todos os teus pecados? - Queres ser filho de Deus? - Botas fora de tua alma o demônio? Mandamos aos vigários e curas que com grande cuidado se informem dos escravos e escravas que em suas freguesias houver, achando que não sabem o Pai Nosso, Ave Maria, Credo, Mandamentos da Lei de Deus e da Santa Igreja, sendo eles capazes de aprender tudo isso, procedam contra os seus senhores para que os ensinem, ou façam ensinar a santa doutrina (...) e quanto não a souberem, lhes não administrem o sacramento do batismo, nem outro algum, sendo já batizados (...) e ensinando a ver se podem aproveitar, porque não dêem motivo aos senhores a se descuidarem, da obrigação que têm de ensinar a seus escravos, a qual cumprem tão mal, que raramente se acha algum que ponha a diligência que deve; errando também no modo de ensinar, porque não ensinam a doutrina por partes e com vagar, como é necessária à gente rude, senão por junto e com muita pressa. E no que diz respeito aos escravos em idade de mais de sete anos, ainda que não passem de doze, declaramos que não podem ser batizados sem

darem para isso seu consentimento... (*Apud* ALMEIDA, 1975, p. 65).

A alma religiosa do africano

A cultura original do africano era profundamente religiosa, mas do mesmo modo com que foi levado à força ao Brasil, também foi levado ao cristianismo, sem uma suficiente e prévia evangelização. Os trechos das “Constituições” aqui citados não deixam dúvida sobre a obrigatoriedade dos senhores de promoverem a formação religiosa e o último, é claro, quanto à liberdade de receber o batismo. Mas, na prática, sabemos que a catequese e a instrução foram absolutamente insuficientes. A alma do africano permanecia, naquelas condições em que vivia, profundamente animista, no sentido da ligação com seus cultos e sob o impacto da primeira endoculturação (MELLO, 2000, p. 1985). Porém, o catolicismo que ele encontrou, originário da mentalidade portuguesa, era extremamente exteriorizado, com uma excessiva devoção aos santos, com uma grande variedade de imagens e, sob certos aspectos, totalmente ligado às práticas externas da religião. A isso o escravo tratou de integrar-se e, sob certo ângulo, sentiu-se bem, pois houve uma mudança do orixá ao santo (BASTIDE, 2001, p. 90), porém, em relação à mentalidade, essa permanecia a mais arraigada nas práticas da África

Gilberto Freyre cita e contesta a crítica feita ao negro de que ele tinha uma tendência natural para as orgias sexuais e sentimentos inferiores, de modo geral. Discorda mesmo de Nina Rodrigues que não acreditava na capacidade do negro de elevar-se até a visão do catolicismo, como também Oliveira Martins, que dizia que “o negro é antropológicamente inferior” (*Apud* FREYRE, 1961, p.431). Diz Freyre que “é absurdo responsabilizar o negro por algo que não é obra sua, mas do sistema social econômico”, no qual ele era uma peça passiva. E ainda, citando observações de Koster, ele mostra como os escravos, por outro lado, desejavam o batismo, porque os seus companheiros já batizados ironizavam com eles, chamando-os de “pagãos” ou “mouros” e, mesmo sem entenderem profundamente o sen-

tido do ato, sentiam-se inferiorizados. (*Apud* Freyre, 1961, p.432). A sociedade considerava-os menos homens e mais animais ferozes, até poderem participar do privilégio de irem à missa e de receberem os sacramentos. Nesse sentido, era o meio social que levava o negro ao batismo, pois melhorava o seu status.

Já na época abolicionista, Nabuco defendia os negros, dizendo que o mau elemento não era o negro em si, mas o negro reduzido à escravidão. (*Apud* FREYRE, 1961, p. 432). Os autores são unânimes em afirmar que os escravos, apesar das imposições da cultura e da religião dos brancos, conseguiam manter os seus costumes e tradições, sobretudo as religiosas:

Acreditava-se que, lavados pelas águas lustrais do batismo, o negro deixava todo o seu passado milenar. Mudava-se como por encanto. A verdade, no entanto era outra. O escravo continuava o mesmo. Apesar da faina incessante a que era obrigado e dos rigores religiosos da colônia, não abandonava seus cultos; naturalmente modificava-os, adaptando-os ao novo meio. (VIANA FILHO, 1976, p.95)

A religião estava ligada ao governo de tal forma, que num certo sentido, o batismo era um negócio do Estado. Para se identificar o que já fora batizado, marcavam-lhe o peito com uma coroa ou uma cruz. Podemos imaginar, não somente na pele, mas sobretudo no psiquismo, o que representava esse primeiro contato com a nova religião e os “novos deuses”. A marca era também sinal da quitação do imposto pago à Coroa por “peça” adquirida (BERGMAN, 1978, p. 90). D. João VI, no período em que permaneceu no Brasil, proibiu essa prática – em 1813, ordenou que apenas se colocasse uma gargantilha no escravo.

Além da agressão por meio dos ritos forçados, como no caso do batismo, o negro enfrentava o drama da travessia marítima que era tão dura que os companheiros de uma mesma viagem se chamavam “malungo”². De fato, pode-

² Título pelo qual se tratavam reciprocamente os escravos africanos que tinham vindo da África na mesma embarcação. A etimologia dessa palavra é controversa, podendo significar: indivíduo nascido no mesmo ano, camarada, companheiro, sofrimento, e também ligado à palavra embarcação.

mos dizer que, na visão daquela época, a Igreja preocupava-se mais em salvar as almas dos escravos do que libertá-los. A Lei de 1756, que obrigava os navios a terem capelães, dizia: “Que nenhum escravo seja embarcado sem que tenha sido batizado cuidadosamente, a fim de que nenhum deles morra, sem ter recebido esse sacramento, sendo esse o maior serviço que podem prestar à glória de Deus todos os que trabalham no comércio dos escravos. (BERGMAN, 1978, p. 63).

Viajantes estrangeiros também deixaram suas opiniões sobre o nível religioso dos escravos e, em particular, sobre sua preparação ao batismo. Sobre este assunto diz John Trubell:

Os escravos do Brasil são tratados quase como filhos da família e há o maior cuidado em batizá-los, ao menos instruí-los nos elementos da fé cristã. Poder-se-ia propor a questão: os escravos ganham, ou não, infinitamente mais com a troca de bárbara liberdade por essas vantagens de instrução e proteção seguras? (*Apud* BASTIDE, 1971, p. 493).

Também Freyre diz que: “Sem pretender considerar aqui o grau de cristianização atingido pela massa escrava (...) alguns se tornaram tão bons cristãos quanto os senhores. Eram capazes de transmitir às crianças brancas um catecismo tão puro quanto o que recebiam das próprias mães”. (FREYRE, 1961, p. 493).

Por outro lado, diz também Bastide que não podemos nos fiar nessas “imagens idílicas” da escravidão brasileira, pois os mesmos viajantes que mostram a brandura e a bondade dos senhores citam também o alto índice de suicídios, exatamente nos mesmos engenhos dos senhores considerados “bons”.

No século XIX, Riberyolloes, outro viajante, dizia: “Eles não os evangelizam e sim, levam-nos ao trabalho. Batizam os negros e os casam, mas não os instruem”. (*Apud* FREYRE, 1961, p. 432)

Diz Bastide que, em 1738, o Prior dos beneditinos na Bahia “lamenta que os negros, embora batizados, não abandonem as superstições que aprenderam em suas terras, reúnem-se em sociedades (às escondidas) para fazerem seus calundus”. (BASTIDE, 1971, p. 180).

Considerações finais

Para concluir esse item, pode-se perguntar se tal tipo de prática e tal comportamento em relação ao escravo negro geraram uma separação no catolicismo, originando dois tipos de Igreja Católica, ou, ao menos, duas maneiras diferentes de ver e pertencer a essa Igreja. Neste ponto, os autores se dividem ou, pelo menos, têm opiniões bastante diversas. Freyre, na sua consagrada obra “Casa Grande e Senzala”, mostra como, num primeiro momento, a Casa Grande suplantou a Igreja, mas que, no final, foi a Igreja que sobreviveu. Mostra também que, por causa do contato entre uma cultura “superior” e uma “inferior”, os missionários foram os grandes destruidores da cultura do século XVI, mas que, do ponto de vista da Igreja, os padres agiram com heroísmo em toda a obra que realizaram. (FREYRE, 1961, p.152).

Bastide vê dois catolicismos, quando fala em transição da catedral, ou Igreja provincial, à capela de engenho, da religião do burgo à religião doméstica com seus santos protetores. O escravo estava associado ao catolicismo patriarcal, estava também ligado à família e ao seu culto. Mas, de fato, apesar dessa solidariedade doméstica, a diferença racial e social continuava e aí se originou a separação do catolicismo do branco e do negro. Citando a separação que havia entre as confrarias, diz que era tal, que se acostumava falar em “igreja branca” e “igreja negra”. E finalizava, deixando a questão no ar: a separação entre as duas Igrejas correspondia de fato a uma diferença de catolicismos? (BASTIDE, 1971, p.157).

De posição totalmente contrária é René Ribeiro. Ele diz que os autores generalizam um suposto dualismo e argumentam, como segregação racial, a precedência das classes nas igrejas e procissões. Mas justifica esse tipo de segregação, dentro de um conjunto normal de outras segregações, como por exemplo, a dos sexos (os homens sentados de um lado e as mulheres do outro), assim como a segregação relacionada às hierarquias militar, civil e religiosa e conclui, dizendo: “Igualmente equívoca é a presunção de ter havido duas Igrejas com dois catolicismos no Brasil”. (RIBEIRO, 1968, p. 112).

Roger Bastide representa um marco importante, mesmo decisivo, para se compreender o sincretismo afro-católico no Brasil. A situação de escravidão é um ponto de partida básico de compreensão do sincretismo. Na condição de escravos, os negros foram obrigados a se esconder por trás dos santos católicos, para, só assim, poderem reverenciar os seus orixás. Para ele, o pensamento do negro deve ser lido, no processo sincrético, no plano das analogias, das correspondências, e não para se buscar uma explicação de nível racional.

Na verdade, o negro não procurou identificar e nem misturar as diversas divindades. Ele buscou encontrar equivalências místico-religiosas. Não é que houvesse identidade, mas sim uma equivalência funcional de uma religião para outra.

O sincretismo afro-católico pode ser visto como um longo e criativo processo no qual os afro-descendentes responderam, de forma pessoal e coletiva, a esse trauma cultural vivido por eles. Pode-se ver o sincretismo religioso a partir da perspectiva negra, não como um problema, mas, ao contrário, como uma solução construída, paulatinamente, na sociedade brasileira. Essa foi uma forma de reestruturação e reconstrução de um novo sentido para as suas vidas, eles que foram desenraizados abruptamente do seu habitat natural e religioso, portanto, tirados à força da sua cultura.

O desenvolvimento histórico da cultura brasileira teve, como efeito sócio-anropológico, a assimilação/aculturação dos negros às linhas predominantes da cultura oficial. Como outras culturas componentes da nossa sociedade, a dos negros mantém ainda sobrevivências às quais, por assimilação, foram misturadas traços de outros grupos culturais, como o português, o índio, e sobretudo, o catolicismo barroco.

A educação tem um papel determinante na luta contra a exclusão dos que, em face de razões socioeconômicas, históricas ou culturais, encontram-se marginalizados na sociedade, tanto na de ontem como na de hoje. O papel da educação é fundamental para a inserção das minorias na sociedade.

Os historiadores da pobreza demonstraram que os processos de inclusão (modernização), em diversos momentos da História, levaram as sociedades a considerar os pobres como excluídos e é conhecido o papel fundamental que a educação desempenha neste domínio. A exclusão não é uma invenção dos finais do século XX, ou do nosso tempo. Essa prática acompanha a história da humanidade, colocada desde a Bíblia, sob o signo de Caim. Tanto no passado, como no presente, a exclusão aparece descrita nas mitologias e nos livros das grandes religiões e são objeto de análise da antropologia cultural e da história social.

Em países com grupos culturais diferentes, existe uma cultura predominante que comanda o processo de assimilação e de aculturação. Os indivíduos das culturas não predominantes são levados a um processo de assimilação – aqui no Brasil é típico o processo pelo qual os afro-descendentes foram levados a assumirem a cultura predominante.

Podem-se destacar três lógicas subjacentes às atitudes e comportamentos perante as diferenças: a que vê o outro como diferente, mas desigual, com o qual pode haver relações sociais, desde que ele se submeta ao dominador; a que entende o diferente como anômalo e algo horrendo – e pretende, de alguma forma, aniquilá-lo para assegurar a monoculturalidade da sociedade e a hegemonia de uma cultura que predomina; e a lógica da interculturalidade – a ideal, que a educação pode muito bem reivindicar: a comunicação entre diferentes não é feita de forma desigual, mas com respeito e enriquecimento mútuo. Na verdade, o processo de ensino-aprendizagem é um processo de comunicação entre diferentes.

Mas para a prática de uma pedagogia intercultural, uma prática educativa que interrelacione as diversidades culturais, que construa uma ponte entre a multiculturalidade que é abundante na, assim chamada, “aldeia global” de hoje, é necessário que as pessoas tenham uma visão inter-cultural. Isso não havia na sociedade da Colônia, nem no mundo português e, muito menos, na mentalidade da Igreja, que estava identificada totalmente com o Estado. Expansionismo

do Estado português e da fé católica, em luta com o advento da presença protestante, essas eram as tônicas dominantes.

E aqui, como foi o processo de convergência entre as culturas postas em confronto, isto é, a dos brancos e negros? A catolização apressada supôs o aporte do diferente, no caso, do negro?

Não podemos deixar de constatar que, naquele âmbito, se o batismo abria o céu para o branco, para o negro abria-lhe a sociedade, dando-lhe condições de movimentar-se no seu in-

terior e interagir ao lado dos outros indivíduos que a compunham. Apesar de ser inegável o poder coercitivo desempenhado por essa religião que estava atrelada ao Estado pelo Padroado, pode-se sublinhar, positivamente (mas, certamente, de forma inconsciente), que essa mesma Igreja permitiu durante todo esse tempo, invenções, adaptações e recriação no seu próprio interior. Talvez porque intuísse, desde o seu primeiro momento, na Colônia, de que dessa “abertura” dependeria sua própria vida e continuidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. A. C. de. Os sacramentos da iniciação e o catolicismo no Brasil Colônia. In: **Perspectivas Teológicas**, n.11, jan./jun., p.37-42, 1975.
- BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Martins, 1971.
- BERGMAN, M. **Nasce um povo**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- CARNEIRO, E. **Candomblés da Bahia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- CINTRA, R. Algumas pistas para a pastoral dos cultos afro-brasileiros. In: SANTOS, B. Beni dos. et al. **A religião do povo**. São Paulo: Paulinas, 1978. p. 5-6.
- ELIADE, M. **Il sacro e il profano**. Torino: [s. n.], 1973.
- FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.
- _____. **Sobrados e mucambos**. São Paulo: Nacional, 1936.
- LUSTOSA, O. de F. Presença da igreja no Brasil. In: SANTOS, B. Beni dos. et al. **A religião do povo**. São Paulo: Paulinas, 1978. p.24-43.
- MELLO, L. G. de. **Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RAMOS, A. **O negro brasileiro: etnografia religiosa**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1940.
- _____. **Introdução à antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1961.
- RIBEIRO, R. **Cultos afro-brasileiros no Recife**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1978. (Série estudos e pesquisas).
- SERAFIM LEITE. **História da Companhia de Jesus**. Lisboa: [s.n.], 1938.
- VAN GENNEP, A. **Os ritos de passagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.
- VERGER, P. Raisons de la survie des religions africaines au Brésil. In: _____. **COLLOQUE DE COTONOU, Les religions africaines comme sources des valeurs de civilization**. Paris, 1972. p. 172-185

*Recebido em 27.09.04
Aprovado em 09.08.05*

**RESUMOS
DE DISSERTAÇÕES**



ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de *. *Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia*. 2005. 219 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, BA, 2005.**

O presente estudo buscou compreender em que medida a Escola Família Agrícola de Angical – Bahia (EFAA), orientada pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância, constitui uma escola viável para o fortalecimento da agricultura familiar. Para compreender esta experiência de educação *no e do* campo e seu processo de implantação em território brasileiro, voltada para os filhos(as) de pequenos produtores familiares rurais, foi necessário também, entender a luta histórica em nosso país pelo acesso à terra e a permanência nesta por estes sujeitos em suas diferentes categorias. Para apreender em profundidade esta alternativa de educação para esta população, recorreu-se aos fundamentos teórico-metodológicos de autores franceses, do educador brasileiro Paulo Freire, dentre outros. O estudo revelou através das entrevistas semi-estruturadas com os egressos e as lideranças comunitárias que a EFAA é, de fato, uma alternativa de educação viável para o fortalecimento da agricultura familiar e, como tal, apresenta um diferencial para a política de educação do campo, revelada pelos achados da pesquisa. Contudo, alguns desafios precisam ser enfrentados pela EFAA para que esta escola se mantenha viva por muitos anos, na perspectiva do desenvolvimento e do fortalecimento da agricultura familiar em seu meio histórico, social e cultural.

Palavras-chave: Escola Família Agrícola - Pedagogia da Alternância – Educação do Campo – Agricultura Familiar

ABSTRACT – School for work, school for life: the case of the School Family Farm of Angelical, Bahia

This paper aims at understanding in which measure the School Family Farm of Angelical Bahia (SFFAB), guided by the methodological principles of the Alternance Pedagogy may be a realistic alternative for the strengthening of family farm. We review Brazil's history and actuality of land conflict in order to understand this experience of rural education based upon the countryside reality. Our theoretical framework is constructed both upon Paulo Freire's ideas as well as from concepts from the French School of Alternance Pedagogy. Half-structured interviews reveal that the SFFAB constitutes indeed a realistic educational alternative for the strengthening of family farm and offers a new perspective for countryside education politic. Nevertheless, some challenges must be taken up in order to maintain the SFFAB alive for various years contributing to the development and strengthening of family farm respecting its historical, social and cultural context.

Key-words: School Family Farm – Alternance Pedagogy – Rural Education – Family Farm

* Mestre em Educação, Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IX – Barreiras/Bahia. Endereço para correspondência: Rua 4, bloco. 147, aptº. 202, Condomínio Recanto dos Pássaros – Resgate/Cabula. CEP 41150-050. Salvador – Bahia. E-mail: magalhaes-araujo@uol.com.br

** Orientadora: Profª Drª Liana Gonçalves Pontes Sodré (UNEB); Co-orientador: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento (UNEB); data: 15 de dezembro de 2005; Banca examinadora: Drª Maria Ornélia da Silveira Marques (UFBA), Profª Drª Cristina d'Ávila (UNEB/UFBA).

LIMA, Ana Carla Ramalho E. * Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2006.**

Estudo que teve como objetivo identificar os dilemas profissionais dos professores, buscando compreender como os conflitos no desenvolvimento das suas práticas contribuem para a construção dos saberes no percurso de aprendizagem da docência. Optou-se por uma abordagem qualitativa e método do Estudo de Caso, adotando as entrevistas semi-estruturadas, produção de memoriais e o grupo focal como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos foram professores com até seis anos de docência, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia para professores em exercício. Ao longo do trabalho, é apresentado um panorama dos estudos sobre a formação, saberes e o conceito de professor iniciante. Discute-se também o conceito de dilemas enquanto vivências subjetivas do professor, ocorridas em contextos profissionais. Entretanto, compreende-se que nem sempre os saberes da formação profissional são os únicos a serem utilizados, pois se constituem, em confronto com as situações da prática na “base” na qual os demais saberes são mobilizados.

Palavras-chave: Dilemas Profissionais – Professores Iniciantes – Saberes Docentes

ABSTRACT: Roads of the Learning of the Teaching: Teachers Beginners’ Professional Dilemmas

This study aims at identifying the professional dilemmas of first year primary school teachers, and understanding how conflicts related to their practices, may contribute for knowledge construction within their professional itinerary. It is a qualitative case-study based upon half-formal interviews, memories production, and the use of focal group. The subjects are six teachers who have up to six years of teaching experience and are pedagogy student. We reviewed the literature about formation, teaching practical knowledge and the concept of beginner teacher. We also discuss the concept of dilemmas as subjective teacher’s experiences. We presuppose that dilemmas are starting points for the teacher’s reflection which make possible the knowledge construction from practical professional knowledge. However, the professional practical knowledge are not the only one that are used, as in practical context, they constitutes a base from which other knowledges may be mobilized.

Keywords: Professional Dilemmas – Beginner Teachers – Teaching Practical Knowledges

* Mestre em Educação, Professora da Faculdade Santíssimo Sacramento, Alagoinhas/BA e Professora Substituta do Campus XI/UNEB. Endereço para correspondência: Tv. Agrônomos, 72/52, Condomínio Ametista, Eucaliptos, Feira de Santana/BA. E-mail: acrelima@yahoo.com.br

** Orientadora: Prof^ª. Dra. Cristina Maria d’Ávila Maheu (UNEB); data 18 de maio de 2006; Banca: Prof^ª Dr^ª Ilma Passos de Alencastro Veiga (UnB/UniCEUB), Prof^º Dr.Elizeu Clementino Souza (UNEB/FAMETTIG), Prof^ª. Dra. Sandra Regina Soares – Suplente (UNEB).

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. * Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá. 2001. 278 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2001**

Discutir a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular é um assunto tão polêmico quanto discutir a inclusão de outras minorias excluídas e marginalizadas da sociedade capitalista. Este trabalho tem como objetivo mostrar, num primeiro momento, os mecanismos de exclusão que a sociedade capitalista impõe aos cidadãos e analisar a problemática do processo de globalização, apontando as conseqüências excludentes que as políticas neoliberais vêm marcando a história da humanidade. A despeito deste quadro, são evidenciadas alternativas de superação para o processo de exclusão e situam aqui as pessoas deficientes, baseando-se em autores da contemporaneidade que defendem o investimento educativo no potencial do homem, com vistas à sua emancipação individual e social. Investiga as origens do movimento de inclusão da pessoa deficiente no ensino regular e como o País e o estado do Paraná encaminham tais propostas. Num segundo momento, pesquisa, além da história da educação especial do município de Maringá, as políticas e ações do município frente ao processo de inserção do indivíduo deficiente no ensino regular, como, também, analisa os sentimentos, as impressões, as preocupações e as dificuldades das pessoas envolvidas no processo de inclusão/integração do deficiente no ensino regular. O estudo levanta aspectos relevantes da experiência desenvolvida no município de Maringá e sinaliza para a necessidade de se estabelecer mais reflexões e discussões a respeito do assunto, no sentido de promover uma educação edificadora capaz de formar o indivíduo na sua plenitude.

Palavras-chave: Sociedade Capitalista – Exclusão/Inclusão – Educação/Deficiência – Emancipação Humana

Abstract: Education, Deficiency and Inclusion in municipality of Maringa

The inclusion of deficient persons in regular schools is a polemic theme, very similar to that which discusses the inclusion of other excluded and marginalized minorities in capitalist societies. Mechanisms of exclusion as imposed by capitalist society on its citizens and the problematization of the globalization process are provided so that the consequences of exclusion that neo-liberal policies exercise in human history could be shown. In spite of this panorama, alternative methods of overcoming the exclusion process are in the limelight. Physical and mental deficient people are thus involved, as many modern authors set out to defend the educational investment in the person's potential so that his/her personal and social emancipation could be achieved. The origins of the movement for the inclusion of deficient people in junior and high school are investigated, together with suggestions as how the Brazilian federal government and the state of Paraná government face this problem. Besides studying the history of special education in the municipality of Maringá PR Brazil, the policies and activities of the local government are researched in the context of the deficient person's insertion. The feelings, impressions, worries and difficulties of the persons concerned in the inclusion/integration process in the normal school are also investigated. Our research highlights relevant aspects of the experience in the municipality of Maringá, albeit more discussions and reflections on the subject are felt to be necessary. This will eventually promote a thorough education system capable of forming the whole individual.

Keywords: Capitalist society – Exclusion/inclusion – Education/deficiency – Human emancipation

* Mestre em Educação. Docente da Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Teoria e Prática da Educação. Endereço para correspondência: Avenida dos Andradas, 244-zona 05 – 87015-210 Maringá, Paraná. E-mail: mjcmiranda@uol.com.br

** Orientadora: Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori (UEM); data: 17 de dezembro de 2001; Banca: Dr. Júlio Romeiro Ferreira (UNIMEP); Dr^a. Isilda Campaner Palangana (UEM); Dr^a. Rosa Maria Schiccitano (UEL); Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart (UEM)

RIOS, Clara Maria Almeida. * Educação de Jovens e Adultos no Município de Salvador: relação entre a proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a prática docente. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, BA, 2006.**

Este trabalho é um estudo de caso, que centra a sua atenção no Programa de Formação Continuada “Parâmetros em Ação”, destinado aos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Salvador. A fundamentação teórica é respaldada nos trabalhos dos estudiosos da linha de Formação do Educador: Nóvoa, Tardif, Paulo Freire, Sonnevile, D’Ávila, dentre outros. Tem como campo empírico 04 escolas da rede Municipal de ensino de Salvador - BA. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas entrevistas, observações *in situ* e análise documental. A análise dos dados focaliza três grupos: os professores (1º grupo), os alunos (2º grupo) e os diretores (3º grupo). Como principais resultados, constatou-se que as contribuições do referido Programa foram pouco significativas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, assim como da instituição escolar. Foi possível detectar as representações da EJA no Município de Salvador, especificamente sobre gestão escolar, escola, ensino, professor e aluno.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – Formação Continuada – Prática Pedagógica - Representações da Educação de Jovens e Adultos – Salvador.

ABSTRACT- Education of Youths and Adults in the City of Salvador (Bahia, Brazil): the Relationship between the State Ministry of Education’s Proposal and the Teaching Practice

This work is a case study, which has as its focus a Program of Continuing Education for teachers in the Education of Youths and Adults (EYA called Parameters in Action). The theoretical framework is based upon the literature about the formation of educators: Nóvoa, Tardif, Charlot, Paulo Freire, Sonnevile, D’Ávila, among others. Data was drawn from four schools in the City of Salvador. Structured and semi-structured interviews, fieldwork observations in schools, and documents analysis provided the data for this research. The data analysis focused on three groups: teachers (Group One), students (Group 2) and school directors (Group 3). A major finding is that the contributions of the Program of Continuing Formation had very little significance in the personal and professional development of the teachers, or the educational institution. However, it was possible to map the conceptions of EYA in Salvador, specifically concerning school management, schools, teaching, teachers, and students.

Keywords: Education of Youth and Adults – Continuing Education – Pedagogical Practices – Representations of Education of Youth and Adults – Salvador

* Pedagoga, Psicopedagoga e Mestre em Educação. Supervisora Geral da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Município de Salvador-Regional Orla e Supervisora Pedagógica do Colégio Marista de Salvador-BA. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de Educação I, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: claramariarios@yahoo.com.br.

** Orientador: Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile (PPGEDUC/UNEB/BA); data: 18 de agosto de 2006; Banca: Prof. Dr. Arnaud Soares Lima Júnior, co-orientador (UNEB); Profa. Dra. Cristina Maria d’Ávila Teixeira Maheu (UFBA); Profa. Dra. Maria Ornélia da Silveira Marques (UFBA).

SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira do.* *Docência Online: rupturas e possibilidades para a prática educativa*. 2006, 183f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação Educação e Contemporaneidade Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2006.**

A dissertação, intitulada *Docência Online: Rupturas e Possibilidades para a prática Educativa*, traz reflexões sobre as experiências com a docência *online*, na qual se discutiu a(s) concepção(ões) de docência que se constituem através das práticas de professores(as) nos cursos realizados em ambiente *online* e como esta docência contribui para modificar as outras formas de docência. Compreender qual é a concepção de docência que vem permeando a prática educativa de professores e professoras que atuam em cursos *online* foi o nosso objetivo. A abordagem metodológica de pesquisa escolhida foi a pesquisa-formação, alicerçada na Etnopesquisa crítica/formação. Esta se constituiu enquanto itinerário fecundo de reflexões sobre a docência *online*, contribuindo para a formação e autoformação do professor/pesquisador. Proporcionou momentos ímpares de formação contínua; de reflexão-na-ação e sobre-a-ação, formação do processo de compreender, analisar, interpretar, refletir sobre a prática educativa e de contribuir para as reflexões sobre a docência. O referencial teórico dialogado foi baseado em conceitos como: educação *online*, interatividade (Silva, Santos, Moran), docência (Veiga, Garrido, Freire, Tardif), Etnopesquisa-formação (Macedo). O trabalho evidenciou a docência *online*, a partir da docência do professor Marcelo Borba, como espaço multirreferencializado, no qual o processo de ensinar/aprender é permeado pela multiplicidade de profissionais, de diversas áreas do conhecimento, localidades, desejos, saberes, afetividade e histórias de vidas diferenciadas.

Palavras-chave: Docência *online* – Educação *online* – pesquisa-formação – interatividade

ABSTRACT – Teaching Online: Ruptures and Possibilities for Educational Practice

The Dissertation *Teaching Online: Ruptures and Possibilities for Educational Practice*, brings out reflections on online teaching experiences within which concepts about teaching by means of online environment practice as well as the extent to which this form of teaching has contributed to modifying other practices were discussed. Our objective was to understand the teaching concept underlying online teachers' educational practice. The methodological approach selected was that of formation-research, based on critical/ethno-research formation. The latter constitutes an advantageous itinerary for reflections on online teaching, thus contributing towards teacher/researcher auto-formation. It has allowed for singular moments of continuous training, in-action and on-action reflection, comprehension process training, analysis, interpretation, reflection on educational practice and contribution to considerations on teaching. The dialogical theoretical framework was based on concepts such as: online education, interactivity (Silva, Santos, Moran), teaching (Veiga, Garrido, Freire, Tardif), ethno-research-training (Macedo). This work depicted online teaching on the basis of Marcelo Borba's experience as a multireferential space, in which the teaching/learning process is permeated by a multiplicity of professionals from different areas of knowledge, environment, wishes, competences, affectivity, and different life histories.

Keywords: Online teaching – Online education – formation-research – interactivity

* Mestre em Educação, Professora auxiliar do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Campus XXI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciência Humanas e Tecnologias, Centro, S/N, Ipiaú/BA. E-mail: consinha@terra.com.br

** Orientador: Prof. Dr Jacques Jules Sonnevile (UNEB); data: 22 de maio de 2006; Banca: Profa. Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu (UNEB/UFBA)); Prof. Dr. Marco Antônio da Silva (UERJ).

ERRATA

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 15, n. 25, p.7, jan./jun., 2006

CONTENTS

Os autores do artigo:

- 79** Teacher Heart: the (dis)enchantment of his/her work according to a social-historical and ludic perspective

Ilma Maria Fernandes Soares; Bernadete de Souza Porto

Devem ser corrigidos para (como no Sumário, p. 5):

- 79** Teacher Heart: the (dis)enchantment of his/her work according to a social-historical and ludic perspective

Sueli Barros da Ressurreição; Bernadete de Souza Porto

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade** é uma publicação semestral e aceita trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- resultados de pesquisas sob a forma de artigos, ensaios e resumos de teses ou monografias;
- entrevistas, depoimentos e resenhas sobre publicações recentes.

Os trabalhos devem ser apresentados em disquete ou enviados via Internet para Jacques Jules Sonnevile – e-mail: jacqson@uol.com.br - segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial e profissional, telefone, e-mail; c) titulação; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. Resumo e Abstract, cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado, conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** e **Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme a NBR 6023 de setembro de 2003, da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. *Peter Norton: a bíblia do programador*. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: artes medicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). *Multireferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. *O Globo*, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, SP, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). *Entendendo o meio ambiente*. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. *Lex*: Coletânea de legislação e Jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar., 1. trim. 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. *Fracasso escolar: uma perspectiva em questão*. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 13., 1997. Natal. *Anais...* Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva, observando e respeitando a língua portuguesa. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto, devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas, e as **resenhas** até 4 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no Winword 97 ou 2000:

- letra: Times New Roman 12;
- tamanho da folha: A4;
- margens: 2,5 cm;
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

8. As colaborações encaminhadas à revista são submetidas à análise do Conselho Editorial, atendendo a critérios de seleção de conteúdo e normas formais de editoração, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista.

A Comissão de Editoração