

## UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitora: Ivete Alves do Sacramento

Vice-Reitor: Monsenhor Antônio Raimundo dos Anjos

### DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPE

Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade/UNEB - PECUNEB

**FUNDADORES:** Yara Dulce Bandeira de Ataíde – Jacques Jules Sonnevill

### COMISSÃO DE EDITORAÇÃO

Editora Geral: Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Editor Executivo: Jacques Jules Sonnevill

Editora Administrativa: Maria Nadja Nunes Bittencourt

**Revisoras:** Dilma Evangelista da Silva, Kátia Maria Santos Mota, Lígia Pellon de Lima Bulhões, Rosa Helena Blanco Machado, Therezinha Maria Bottas Dantas, Véra Dantas de Souza Motta.

Bibliotecária responsável: Debora Toniolo Rau

Versão para o inglês: Roberto Dias - trÁdus - traduções e versões

Estagiária: Elen Barbosa Simplício

**CONSELHO CONSULTIVO:** Adelaide Rocha Badaró (UNEB), Cleilza Ferreira Andrade (FAPESB), Edivaldo Machado Boaventura (UFBa), Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB), Lourisvaldo Valentim (UNEB), Manoelito Damasceno (UNEB), Marcel Lavallée (Univ. de Québec), Nadia Hage Fialho (UNEB), Robert Evan Verhine (UFBa).

### CONSELHO EDITORIAL

Adélia Luiza Portela

*Universidade Federal da Bahia*

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba, Argentina*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Jacques Jules Sonnevill

*Universidade do Estado da Bahia*

João Wanderley Geraldi

*Universidade de Campinas*

Ivete Alves do Sacramento

*Universidade do Estado da Bahia*

Jonas de Araújo Romualdo

*Universidade de Campinas*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo*

José Crisóstomo de Souza

*Universidade Federal da Bahia*

Kátia Siqueira de Freitas

*Universidade Federal da Bahia*

Luís Reis Torgal

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Luiz Felipe Perret Serpa

*Universidade Federal da Bahia*

Marcel Lavallée

*Universidade de Québec, Canadá*

Marcos Formiga

*Universidade de Brasília*

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*

Maria Nadja Nunes Bittencourt

*Universidade do Estado da Bahia*

Mercedes Vilanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

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*

Rosalba Guerini

*Universidade de Pádova, Itália*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional /*

*Instituto Paulo Freire*

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

*Universidade do Estado da Bahia*

Organização: Jacques Jules Sonnevill e Nadia Hage Fialho

Capa e editoração: Symbol Publicidade/Uilson Moraes

Impressão e encadernação: Gráfica Santa Helena

Tiragem: 1.500 exemplares

Revista financiada com recursos da UNEB

ISSN 0104-7043

**Revista da FAEEBA**

**Educação e**

**Contemporaneidade**

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA Salvador v. 11 n. 18 jul/dez. 2002

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  
Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba  
41150.350 - SALVADOR – BA  
Tel. (071)387.5916/387.5933

**Instruções para os colaboradores:** vide última página.

E-mail da Revista da FAEEBA: [refaeeba@campus1.uneb.br](mailto:refaeeba@campus1.uneb.br)

E-mail para o envio dos artigos: [jacqson@uol.com.br](mailto:jacqson@uol.com.br) / [jacques.sonneville@terra.com.br](mailto:jacques.sonneville@terra.com.br)

Homepage da Revista da FAEEBA: <http://www.uneb.br/Educacao/centro.htm>

Indexada em / *Indexed in:*

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - [www.fcc.gov.br](http://www.fcc.gov.br) - Biblioteca Ana Maria Popovic
- 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/publicacoes/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicacoes/sumario/index.html)

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

Revista da FAEEBA / 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

# SUMÁRIO

Editorial .....	251
Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade .....	252
Educação e desenvolvimento sustentável: uma apresentação <i>Nadia Hage Fialho e Jacques Jules Sonnevile</i> .....	253

## EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Educação e sustentabilidade <i>Edvalter Souza Santos</i> .....	259
Indicadores de processos em educação para a sustentabilidade: enfrentando a polissemia do conceito pela vinculação deste aos conceitos Cultura, Tecnologia e Ambiente <i>Luiz Antonio Ferraro Júnior</i> .....	281
Ecologia, ética e ambientalismo: prefácio de suas ambigüidades <i>Marco Antonio Tomasoni &amp; Sônia Marise Rodrigues Pereira Tomasoni</i> .....	303
O ambientalismo na mídia: da sustentabilidade pontual ao consumismo geral <i>Paulo Roberto Ramos &amp; Deolinda de Sousa Ramalho</i> .....	317
Valores culturais como estruturantes do desenvolvimento local sustentável <i>Maria José Marita Palmeira &amp; Solange de Oliveira Guimarães</i> .....	333
Cenários e agentes da educação ambiental: uma análise das condições macro-estruturais e a prática educativa escolar <i>Paulo Ricardo da Rocha Araújo</i> .....	341
Educação: visão panorâmica mundial e perspectivas para a América Latina <i>Ernâni Lampert</i> .....	349
Políticas de educação do trabalhador brasileiro como política de desenvolvimento <i>Emília Maria da Trindade Prestes</i> .....	361
Desenvolvimento local sustentável em políticas públicas educacionais de municipalização <i>Lanara Guimarães de Souza</i> .....	377
Transurbanidades e ambientes colaborativos em rede de computadores <i>Alfredo Eurico Rodríguez Matta</i> .....	383
O museu e o turismo: a ação educativa para o desenvolvimento sustentável <i>Gregório Benfica</i> .....	391

## ESTUDOS

A linguagem verbal e suas relações de poder: a interação lingüística como construto de resistência <i>Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i> .....	409
Raça, gênero e educação superior <i>Delcele Mascarenhas Queiroz</i> .....	417
Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas <i>Edméa Oliveira dos Santos</i> .....	425
Jogos eletrônicos e violência: desvendando o imaginário dos screenagers <i>Lynn Rosalina Gama Alves</i> .....	437
Educação e virtude na República de Platão <i>Roberto Evangelista</i> .....	447

## RESENHA - INSTRUÇÕES

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. <i>Clamor do presente: história oral de famílias em busca da cidadania</i> . São Paulo: Loyola, 2002, 277 p. “Clamor do presente”: a vida cotidiana revisitada <i>Gey Espinheira</i> .....	459
Instruções aos colaboradores .....	461

# SUMMARY

Editorial .....	251
Themes and deadlines for the next issues of “Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade” .....	252
Education and sustainable development: a presentation <i>Nadia Hage Fialho e Jacques Jules Sonnevile</i> .....	253

## EDUCATION AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Education and sustainability <i>Edvalter Souza Santos</i> .....	259
Indicators of processes in education for sustainability: facing the polysemy of the concept by linking this to the Culture, Technology and Environment concepts <i>Luiz Antonio Ferraro Júnior</i> .....	281
Ecology, ethics and environmentalism: preface of their ambiguities <i>Marco Antonio Tomasoni &amp; Sônia Marise Rodrigues Pereira Tomasoni</i> .....	303
The environmentalism in the media: from punctual sustainability to general consumerism <i>Paulo Roberto Ramos &amp; Deolinda de Sousa Ramalho</i> .....	317
Cultural values as structuring elements of the local sustainable development <i>Maria José Marita Palmeira &amp; Solange de Oliveira Guimarães</i> .....	333
Sceneries and agents of the Environmental Education: an analysis of the macro-structured conditions and the school educative practice <i>Paulo Ricardo da Rocha Araújo</i> .....	341
Education: world panoramic view and perspectives to Latin America <i>Ernâni Lampert</i> .....	349
Politics of education of the Brazilian worker as development politics <i>Emília Maria da Trindade Prestes</i> .....	361
Sustainable local development in educational public politics of municipalization <i>Lanara Guimarães de Souza</i> .....	377
Trans-urbanities and collaborative environments in computer networks <i>Alfredo Eurico Rodríguez Matta</i> .....	383
The museum and tourism: the educative action towards the sustainable development <i>Gregório Benfica</i> .....	391

## STUDIES

The verbal language and its relations of power: the linguistic interaction as resistance construct <i>Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i> .....	409
Race, gender and superior education <i>Delcele Mascarenhas Queiroz</i> .....	417
Virtual learning environments: by unrestricted, plural and free authoring <i>Edméa Oliveira dos Santos</i> .....	425
Electronic games and violence: unraveling the imaginary of the screenagers <i>Lynn Rosalina Gama Alves</i> .....	437
Education and virtue in the Republic of Plato <i>Roberto Evangelista</i> .....	447

## REVIEW – INSTRUCTIONS

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira. Clamor of the present: oral history of families in search for citizenship (Clamor do presente: história oral de famílias em busca da cidadania). São Paulo: Loyola, 2002, p. 277 “Clamor of the present”: everyday life revisited (“Clamor do presente”: a vida cotidiana revisitada) <i>Gey Espinheira</i> .....	459
Instructions to contributors ..	461

## EDITORIAL

O número 18, dedicado ao tema **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**, é um marco na trajetória da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Nele iniciou-se concretamente a sua integração com o **Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade/UNEB** (stricto sensu), através da Linha de Pesquisa **Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável**, a qual assumiu a coordenação desse número. Esta integração continuará nos dois números seguintes, dedicados, respectivamente, aos temas: Educação e Pluralidade Cultural, a ser coordenado pela linha de pesquisa *Processos civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural*; e Educação e Formação do Educador, a cargo da linha de pesquisa *Educação, tecnologia, currículo e formação do educador*.

Esta parceria entre a Revista e o Programa de Pós-Graduação tem como objetivo congrega autores-pesquisadores não só da UNEB, mas também de diversas outras universidades do país e do exterior, confirmando o compromisso do nosso periódico de estar cada vez mais perto de seus leitores, autores e grupos de estudo, procurando corresponder às suas expectativas e incentivando-os a levar adiante a importante tarefa de discutir as questões contemporâneas nos seus diversos níveis e aspectos. Com isso, a Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade pretende contribuir para o avanço do conhecimento como uma construção coletiva e histórica capaz de aproximar pessoas e permitir interlocuções através das diversas linguagens, fomentando, assim, a contínua comunicação em busca da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Os Editores: Jacques Jules Sonnevile  
Maria Nadja Nunes Bittencourt  
Yara Dulce Bandeira de Ataíde

## **Temas e prazos**

### **dos próximos números da Revista da FAEEBA**

#### **Educação e Contemporaneidade**

Nº.	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
19	Educação e Pluralidade Cultural	30.05.03	setembro de 2003
20	Educação e Formação do Educador	30.09.03	março de 2004
21	Educação e Leitura	30.05.04	setembro de 2004

# EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL : UMA APRESENTAÇÃO

Nadia Hage Fialho & Jacques Jules Sonnevile \*

Este número da **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade** representa um momento de rara significação. Há cerca de dez anos, um professor levava a uma diretora de uma faculdade a idéia de uma revista. Ali, a Revista da FAEEBA começava a nascer das mãos do professor Jacques Jules Sonnevile. Publicada em 1992, a Revista trazia em seu primeiro número a temática da *Universidade*.

Agora, voltamos a receber do professor Jacques uma nova tarefa: a de preparar com ele a edição dedicada à Linha de Pesquisa **Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável**, que coordenamos junto ao *Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade/UNEB*. Chegamos então ao número 18 desta Revista, dedicado ao tema **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**.

Grato re-encontro da amizade e das temáticas que nos juntam.

Mais uma vez retorna à cena, inevitavelmente, a missão da universidade. E uma universidade como a UNEB, com uma configuração *multicampi* que se distribui por todo o estado da Bahia, não pode se calar diante das problemáticas do desenvolvimento, sobretudo aquelas vivenciadas pelas comunidades que acolhem seus *campi*.

O conjunto de artigos aqui reunidos insere-se no debate contemporâneo. Na segunda metade do século XX vimos surgir uma série de ‘novas’ ciências, assistimos à emergência de impensáveis sínteses entre variados campos do conhecimento ... e o mundo acadêmico – regulado pelo rigor disciplinar – viu-se sacudido pelas perspectivas das ciências polidisciplinares e pelas abordagens multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares dos seus obje-

---

\* Professores do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade/UNEB - PECUNEB (stricto sensu). E-mails: [nadiafialho@uol.com.br](mailto:nadiafialho@uol.com.br) / [jacques.sonneville@terra.com.br](mailto:jacques.sonneville@terra.com.br)

tos, agora compreendidos num campo multidimensional e entrecortados pelos enfoques transversais. Basta ouvir o mundo e a vida ‘lá fora’ – recurso poético que alimenta em metáforas nossas vidas ‘de dentro’ – expondo-nos à efervescência dos debates sobre o meio ambiente, o desenvolvimento e a sustentabilidade.

Abre esta coletânea o artigo *Educação e Sustentabilidade*, de autoria de Edvalter Souza Santos, que se debruça sobre a organização social e os estilos de vida impostos pela “civilização”, agravados pelo modo de produção capitalista, para tentar falar do mal-estar moderno, lembrando-nos que a educação se insere na gênese do problema, mas também nas esperanças de solução.

Segue-lhe *Indicadores de processos em educação para a sustentabilidade: enfrentando a polissemia do conceito pela vinculação deste aos conceitos cultura, tecnologia e ambiente*, de Antonio Ferraro Júnior, ensaio onde discute quão imbricados se encontram sustentabilidade e processos educacionais, as relações de intencionalidade que ambos mantêm entre si e os efeitos que podem derivar das mesmas.

Marco Antonio Tomasoni e Sônia Marise Rodrigues Pereira Tomasoni escrevem *Ecologia, ética e ambientalismo: prefácio de suas ambigüidades*, refletindo sobre essas complexidades, destacadas nos conceitos que envolvem a questão ambiental, a sua aplicabilidade e as inevitáveis rupturas com as posturas utilitaristas e a visão dicotômica de mundo, para dar lugar à construção de novos paradigmas.

Analisando as abordagens da mídia sobre a problemática ambiental, Paulo Roberto Ramos e Deolinda de Sousa Ramalho, no artigo *O ambientalismo na mídia: da sustentabilidade pontual ao consumismo geral*, fazem um acompanhamento sistemático da programação da TV (particularmente da Rede Globo), observando contradições da racionalidade discursiva que trata da questão sócio-ambiental, na medida em que apela para a educação ambiental e a sustentabilidade de maneira pontual, ao tempo em que pulveriza o tema numa programação extremamente marcada pelo consumismo e pela degradação sócio-ambiental.

No artigo *Valores culturais como estruturantes do desenvolvimento local sustentável*, as autoras Maria José Marita Palmeira e Solange de Oliveira Guimarães consideram a perspectiva da multidimensionalidade como fundamental para a compreensão do processo de desenvolvimento local e sustentável, procurando ir além das dimensões geoambiental, econômica e política, para pôr em evidência a realidade local dos atores sociais, seus valores culturais e história.

Por sua vez, o trabalho de Paulo Ricardo da Rocha Araújo, *Cenários e agentes da educação ambiental: uma análise das condições macro-estruturais*

e a prática educativa escolar, aborda indicadores de insustentabilidade do modelo de desenvolvimento hegemônico para chegar a novos espaços de relação entre o homem e natureza, na perspectiva dos seus 'entornos eco-sócio-territoriais', também aprendidos nos contextos educativos relativos à ecologia e à educação ambiental.

O campo da educação é re-visitado, numa abrangente abordagem, por Ernâni Lampert, em *Educação: visão panorâmica mundial e perspectivas para a América Latina*, com base no Fórum Mundial sobre a Educação – Dacar/Senegal (2000), considerando os desafios da educação na África subsaariana, países da Ásia e Pacífico, Estados Árabes, nos países mais povoados do mundo, América do Norte e Europa, e países da América Latina e Caribe, para visualizar a América Latina dentro do quadro mundial e as perspectivas da educação no século XXI.

A situação na qual se encontra a educação e os desafios colocados pelas problemáticas do desenvolvimento atingem, por sua vez, os trabalhadores e, nessa linha, o artigo de Emília Maria da Trindade Prestes – *Políticas de educação do trabalhador brasileiro como política de desenvolvimento* – examina as novas políticas de educação do trabalho implantadas pelo Estado Brasileiro, através do Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR, interrogando sobre seus alcances quanto às melhorias das condições de vida e de trabalho da População Economicamente Ativa - PEA, ou seja, sobre a sua capacidade de reduzir condições de pobreza e exclusão dos trabalhadores de baixa escolaridade ou com problemas de trabalho e contribuir na promoção do desenvolvimento e da sustentabilidade local.

Lanara Guimarães de Souza, em *Desenvolvimento local sustentável em políticas públicas educacionais de municipalização*, discute aspectos do processo de municipalização da educação na perspectiva do desenvolvimento local sustentável, mostrando a importância da descentralização política e administrativa – no e pelo município – fomentando a ação participativa da sociedade local.

Dentre as renovações conceituais ou terminológicas introduzidas pelo debate contemporâneo, insere-se o ensaio de Alfredo Eurico Rodríguez Matta, intitulado *Transurbanidades e ambientes colaborativos em rede de computadores*, que trata das comunidades de práxis, de aprendizagem, de convivência e outras, expressões alternativas da clássica urbanidade física e geográfica, exemplos de organizações e espaços de convivência paralelos e em rede que facilitam entendimentos, experiências e participações em problemáticas muitas vezes distantes do processo urbano local.

Também transitando pelas novas articulações temáticas e delas exigindo o re-pensar sobre a atualidade, Gregório Benfica, em *O museu e o turismo: a ação educativa para o desenvolvimento sustentável*, analisa a evolução do mu-

seu e do turismo, indicando que a integração de ambos pode promover sustentabilidade, referenciando exemplos de regiões onde a participação da comunidade foi possibilitada pela ação educativa de museus, criando condições para o desenvolvimento sustentável do turismo nessas mesmas comunidades.

A Seção **Estudos** reúne um conjunto de cinco trabalhos abordando temas diversos: *A linguagem verbal e suas relações de poder: a interação lingüística como construto de resistência*, de Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, em que a autora apresenta reflexões pedagógicas sobre a linguagem verbal como formas sutis de poder que circulam na sala de aula; *Raça, gênero e educação superior*, em que Delcele Mascarenhas Queiroz trata das desigualdades entre os segmentos raciais e de gênero no sistema educacional; *Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas*, de Edméa Oliveira dos Santos, mostra possibilidades concretas de criação e gestão AVA que utilizam recursos gratuitos do próprio ciberespaço; *Jogos eletrônicos e violência: desvendando o imaginário dos screenagers*, em que Lynn Rosalina Gama Alves discute a interação dos adolescentes com os jogos eletrônicos considerados violentos; e *Educação e virtude na República de Platão*, de Roberto Evangelista, em que o autor estabelece o valor ontológico da educação na constituição do próprio ser do homem em sua existência estética, ética e política.

Na última seção, Gey Espinheira apresenta uma resenha sobre o livro de Yara Dulce Bandeira de Ataíde, *Clamor do presente: história oral de famílias em busca da cidadania*, tratando de uma população desafortunada que fala de seus sofrimentos, decepções, desejos e perspectivas de vida.

# **Educação e Desenvolvimento Sustentável**





## RESUMO

No passado, o Homem enfrentou dificuldades para produzir seu sustento e proteção. Com o progresso tecnológico, aperfeiçoou suas armas, instrumentos e processos, “venceu” os obstáculos e “inimigos” que a “Natureza” lhe opunha e anunciou o advento de um homem “civilizado” e feliz. Mas a organização social e os estilos de vida impostos pela “civilização” – agravados pelos aspectos predatórios do *modo de produção capitalista* – geraram variadas formas de mal-estar moderno ao manterem o princípio do *homo hominis lupus*, de exploração e violência dos dominadores sobre os dominados. A injusta apropriação do saber e dos recursos pelos primeiros explica o “fracasso da modernidade” – que não é “culpa” da ciência, da razão, ou da “modernidade”, apontadas em certos discursos como vilãs de todas as crises. Também, se pareceu “dominar” a natureza, o homem civilizado recebeu, como “resposta” ou “revanche”, a ameaça do esgotamento dos recursos ambientais indispensáveis à vida: a *crise ecológica*, ou “questão ambiental”. A educação se insere na gênese do problema, mas também nas esperanças de solução. Quanto aos anúncios da “morte do Planeta” ou “extinção da vida”, são ameaças que se dirigem tão só e diretamente à *vida humana*. Vida que (tanto!) nos interessa preservar.

**Palavras-chave:** Crise ecológica – Questão ambiental – Meio-ambiente – Sustentabilidade – Desenvolvimento sustentável – Educação ambiental – Educação para a cidadania.

## ABSTRACT

### EDUCATION AND SUSTAINABILITY

In the past, Man faced difficulties to produce their nurture and protection. With the technological progress, they have perfected their guns, instruments and processes, have “overcome” the obstacles and “enemies” that “Nature” proposed and have announced the advent of a “civilized” and happy man. However the social organization and the life styles imposed by “civilization” – aggravated by the predatory aspects of the *capitalist mode of production* – have generated various forms of modern discomfort when maintaining the principle of the *homo hominis lupus*, of exploitation and violence of the dominators over the dominated. The unfair appropriation of knowledge and of resources by the first ex-

---

\* Professor Titular da UCSAL - Universidade Católica de Salvador. Mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo IPPUR/UFRJ – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorando em Planejamento Urbano e Regional, IPPUR/UFRJ. Endereço para correspondência: Rua Piauí, 312 ap. 602, Pituba – 41.830-270. Salvador/BA. E-mail: [edvaltersantos@ig.com.br](mailto:edvaltersantos@ig.com.br).

plains the “failure of modernity” – which is not “responsibility” of science, reason, or “modernity”, indicated in certain speeches as responsible for all crisis. Also, if they seemed to “dominate” nature, civilized men have received, in “return” or as “return match”, the threaten of depletion of the environmental resources necessary to life: the *ecological crisis*, or “environmental matter”. Education is inserted in the genesis of the problem, but also in the hope for solution. As for the advertising of the “death of the planet” or “extinction of life”, these are threats directed to the *human life* only. The life we want (so much!) to preserve.

**Key words:** Ecological crisis – Environmental Matter – Environment – Sustainability – Sustainable development – Environmental education – Education for citizenship.

## INTRODUÇÃO

Se hoje for um dia comum no planeta Terra, os seres humanos irão adicionar quinze milhões de toneladas de carbono na atmosfera, destruirão cento e quinze mil metros quadrados de floresta tropical, criarão setenta e dois mil metros quadrados de deserto, eliminarão entre quarenta a cinquenta espécies, causarão a erosão de setenta e um milhões de toneladas de solo, adicionarão duzentos e setenta toneladas de CFC à estratosfera e aumentarão sua população em duzentos e sessenta e três mil pessoas. (ORR, 1992, p. 3)<sup>1</sup>

Admite-se que o ser humano enfrentou, num passado remoto, dificuldades para produzir seu sustento e proteção, dispondo de poucas e rudimentares armas e instrumentos. Essas carências foram supridas pela via do progresso técnico que permitiu o aperfeiçoamento das armas, instrumentos e práticas, facilitando a produção da subsistência e da proteção, e o aumento do tamanho e da complexidade dos grupos. Tendo “vencido” os obstáculos e “inimigos” que a “Natureza” lhe opunha, o Homem<sup>2</sup> pôde divisar o advento de uma vida “civilizada” e feliz. Não foi o que aconteceu. Prevaleceu o princípio – e a prática – do *homo hominis lupus*, do que resultou e resulta para o homem “mais fraco” as variadas formas de exploração e de violência impostas pelo “mais forte”. A organização social e os estilos de vida impostos pela “civilização”<sup>3</sup> produziram e produzem um cau-

dal de problemas. O modo capitalista de produção engendrado pela civilização cristã ocidental europeia conduziu – e inexoravelmente conduziu – ao agravamento da pobreza, da poluição ambiental, da corrupção e da guerra.

Na segunda metade do século XX, o homem deu-se conta de um “novo” e grave problema. O estilo “capitalista” de vida – consumista, voraz de recursos –, enquanto pareceu “dominar” a natureza recebeu, como “resposta” desta, a ameaça de esgotamento dos recursos ambientais indispensáveis à vida humana. Ante a “revanche” da natureza agredida, pergunta-se: o que vem a ser a *crise ecológica*? Como foi produzida? Que ameaças aporta? O tema aciona expressivas categorias como ecologia e ecossistemas, ambientalismo e meio-ambiente, desenvolvimento sustentável e justiça ambiental,

<sup>1</sup> A tradução desta – e de qualquer outra citação, neste texto – é da responsabilidade do autor do presente artigo.

<sup>2</sup> Neste trabalho utiliza-se o substantivo *Homem* no sentido da espécie, do *homo sapiens sapiens*.

<sup>3</sup> Não se pode definir/delimitar uma “civilização”. Destaca-se, aqui, a *civilização cristã ocidental*, uma formação histórico-cultural que se consolidou em solo europeu a partir do Império Romano, girando em torno de valores cristãos difundidos pela Igreja e de valores e tradições herdados dos romanos (e, ainda, dos gregos antigos), engendrou os fenômenos do Renascimento, do Iluminismo e por fim da chamada “modernidade” e logrou irradiar-se amplamente pelos demais continentes.

balanço energético e “sociedade de risco”, dentre outras. A crise ancora-se num sistema de crenças e num conjunto de práticas que derivam daquelas e/ou, retroativamente, as constituem. Como se formaram essas crenças e práticas, historicamente? O que lhes garante transmissão e continuidade? De onde retiram legitimidade para manterem-se ativas?

As respostas poderiam explicar, em parte, a gênese do problema e apontar soluções. Quais destas crenças devem ser descontinuadas e que outras postas no lugar? Que práticas e tradições devemos descontinuar (e em favor de que outras)? Que papel, se algum, terá tido a educação na instauração da crise? Que papel poderá ter como auxiliar da eventual solução?

Divergimos dos discursos que demonizam a ciência, a razão, ou a “modernidade”, indigitadas vilãs da crise ecológica e demais formas modernas de mal-estar. O “fracasso da modernidade” explica-se pela visão de que “a história de todas as sociedades (...) tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2000, p. 75), das lutas entre opressores e oprimidos, quaisquer que sejam uns e outros em cada formação histórica. A causa dos problemas sociais é a injusta apropriação/expropriação – pelos dominantes e exploradores – do saber e dos recursos em geral, e não uma hipotética “falência da razão” (ou da ciência). Quanto aos receios ambientalistas sobre a “morte do planeta” ou “extinção da vida”, convém ter presente que a ameaça de extinção dirige-se, direta e tão somente, à vida humana. Mas é justo esta... que tanto nos interessa preservar!

## 1. AMBIENTALISMO E CRISE ECOLÓGICA

O *ambientalismo*, em sentido amplo, pode ter suas origens remontadas ao século XIX, quando foi denunciada a degradação ambiental das áreas residenciais da classe operária e as ligações entre poluição ambiental, pobreza e falta de saúde, e pugnou-se por soluções ambientalmente informadas para a arquitetura e para o planejamento urbano. No plano

explicativo da evolução biológica dos seres vivos, a ênfase no efeito das condições externas de vida sobre populações de organismos como determinantes para o surgimento de novas espécies (DARWIN, 1859) veio contrariar as teses que atribuíam esta evolução a potencialidades pré-existentes em espécies anteriores. As teorias pré-formacionistas e epigenéticas marcaram a história da embriologia e, já no século XX, embasaram o debate sobre os papéis da “natureza” versus “educação” na formação dos atributos individuais humanos. A teoria genética moderna fortaleceu o ponto de vista dos adeptos da hereditariedade, como Francis Galton, Karl Pearson e outros, e o debate resvalou para movimentos racistas e eugênicos, com desdobramentos genocidas. Franz Boas, G. H. Mead, R. H. Lowie e A. L. Kroeber, na antropologia cultural; W. B. Watson, os behavioristas, na psicologia; e John Dewey, no campo filosófico, combateram o racismo e defenderam a supremacia do cultural sobre o biológico, no desenvolvimento humano (OUTHWAITE et al., 1996).

Em 1945, a construção da bomba atômica e sua cruel utilização contra as populações civis de Hiroshima e Nagasaki despertaram os pensadores para o risco de destruição da biosfera pelo homem. Nos anos 60, o movimento ambientalista<sup>4</sup> ganhou contornos românticos no movimento hippie, enquanto a ecologia, como ciência, adentrou as pautas do pensamento político e social. O movimento cresceu, diversificou-se, e tomou a forma de partidos políticos “verdes” ou alas ambientalistas de outros partidos; ou de movimentos sociais e ONG’s, que lutam por objetivos amplos (leis, regulamentos) em setores como agricultura, alimentação, energia, ou mais restritos e localizados. Esses movimentos têm encontrado apoio pela repercussão de seguidos desastres ambientais, como os acidentes com os reatores nucleares de Three-

<sup>4</sup> Entre os livros de época, cf. *Silent spring* (RACHEL CARSON, 1962) e *The population bomb* (H. J. EHRLICH, 1968).

Miles Island e Chernobyl, e o vazamento de óleo do petroleiro Exxon-Valdez. Estudos recentes concluem que a degradação ambiental ameaça a saúde e a segurança das pessoas, como efeitos dos buracos de ozônio e de mudanças climáticas antropogênicas, e que a degradação decorre, sobretudo, das atividades humanas ligadas à industrialização (OUTHWAITE et al., 1996; DALBY, 1997).

## Ecologia e Ecossistemas

Barry Commoner (1971) condensou em linguagem simples, para consumo popular, quatro “leis básicas da ecologia”, na forma de princípios super-simplificados, mesmo assim úteis para uma abordagem inicial e didática dos temas complexos da ecologia:

- 1) “Everything is connected to everything else” [Cada coisa está conectada a cada outra]
- 2) “Everything must go somewhere” [Cada coisa vai para algum lugar]
- 3) “Nature knows best” [A natureza sabe melhor]
- 4) “There is no such thing as a free lunch” [Não existe nada tipo “almoço grátis”]

O primeiro princípio aborda a interconectividade e a impossibilidade de isolamento completo de qualquer sujeito, ou processo, no planeta, e combate todas as formas de pensamento isolacionista. **Nós não estamos na Terra, nós somos a Terra.** Não é útil pensarmos como se estivéssemos separados da natureza, ou sobre o planeta. Nós somos uma questão de natureza e uma questão de civilização, e a civilização faz coisas à natureza no processo de fazer coisas a si mesma e, como espécie, temos a capacidade de mudar a ecologia do planeta.. Pelo segundo princípio, **não existem “sobras”**, todos os produtos dos processos biológicos vão para “algum lugar”, eles não “vão-se embora” simplesmente. É crucial entender que **lixo não se “joga fora”**, pois **todo lixo vai ser depositado em algum lugar** e, no novo lugar, pode gerar problemas. Pelo terceiro princípio, o conhecimento humano dos processos ecológicos é sempre incompleto, e toda tentativa de

“melhorar” o ambiente pode, no fim, prejudicar os ecossistemas. Ele remete às propostas de **conservação e de gestão do ambiente** e alerta contra a idéia de *gestores globais*. Pela quarta “lei” (emprestada da economia, em que cada coisa tem um preço), em ecologia, **cada coisa ou processo tem um “custo”**, pois energia e matéria são usados e transformados em todo processo ecossistêmico.

Um *ecossistema* é um complexo formado por uma comunidade biótica e seu ambiente, que permanecerá num suposto estado de equilíbrio, se não perturbado. As populações das diversas espécies flutuam no ecossistema, a depender do clima, do processo sucessório das plantas e das relações predador/presa, dentro da capacidade de carga. Perturbações, humanas ou não, abalam o (suposto) equilíbrio dos ecossistemas e, em muitos, casos os destroem. Tendências de longo prazo indicam que sistemas estáveis não são tão comuns como antes se pensava.

Boas práticas de gerenciamento de *recursos* devem, em teoria, permitir a colheita de biotas com um rendimento sustentável, desde que não se exceda a capacidade de carga. Mas, se se entendem os ecossistemas como sistemas mais variáveis e menos previsíveis, que são abertos e não fechados e, por isso, vulneráveis a interações em maior escala, suposições harmoniosas de estados de equilíbrio não são premissas apropriadas para o gerenciamento de recursos. A falta de previsibilidade e a multiplicidade de fatores operantes sugerem a necessidade de se incorporar mais complexidade ao lidar com fecundidade natural. A assertiva “a natureza sabe melhor” não deverá ser interpretada no sentido de que os ecossistemas perturbados podem se recompor naturalmente. Perturbações por ação humana são às vezes tão extensas que abalam as possibilidades de “deixar a natureza recompor-se sozinha”. As drásticas perturbações da ecologia pelo sistema colonial europeu do último milênio sugerem que suposições simples de recuperação espontânea da natureza são impossíveis. Entretanto, verifica-se a necessidade preliminar de se decidir que tipo de natureza “nós” desejamos – o que deve ser conservado, e

o que deve ser gerenciado, e para produzir que efeito (DALBY, 1997)<sup>5</sup>.

## Dimensões demográfica e urbana da crise

A população global, hoje estimada em 6,1 bilhões de habitantes, deverá crescer em 2 bilhões de pessoas nos próximos 30 anos, e em outro bilhão nos 20 anos subsequentes. O acréscimo se dará quase totalmente no mundo em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2002).

Prevê-se que, em torno de 2050, 80% - ou mais - das pessoas viverão em aldeias e cidades. A urbanização criará oportunidades para a reversão da expansão da agricultura em **ecossistemas terrestres** mas fará aumentar a pressão sobre a **água potável**. Os investimentos em infra-estrutura irão afetar o uso da terra e de energia, e a qualidade de vida dos habitantes, urbanos ou não. A partir de 2025, com  $\frac{3}{4}$  da população mundial vivendo próximo do litoral - a 100 quilômetros do mar, ou menos - crescerá muito a pressão sobre os ecossistemas costeiros (BANCO MUNDIAL, 2002).

Lembrando que se aponta um nexos específico entre pobreza e degradação ambiental; que há nos países pobres cerca de 2,8 bilhões de pessoas ganhando menos de 2 dólares por dia (1,2 bilhão, abaixo de US\$1 ) e que os governos desses países enfrentam difíceis problemas para a geração e distribuição de renda e redução da pobreza, pode-se prever o aumento dos **problemas ambientais**. Em termos globais, prevê-se o crescimento da renda nos próximos 50 anos à taxa média de 3% ao ano, devendo quadruplicar o produto interno bruto (PIB) mundial no período, expandir o consumo e **pressionar os recursos naturais**. A inovação científica e tecnológica pode contribuir para a transformação sócio-econômica e para a melhoria da qualidade de vida, ao acelerar a gestação e o aprendizado de processos para melhorar a saúde e a produtividade dos povos, o acesso distribuído aos bens e serviços e à informação, a redução da exclusão social e o acesso aos processos decisórios, e para mitigar **mudanças climáticas** e a **degradação ambiental**. Para tanto, urge

ampliar os investimentos em educação, para o aumento das competências e do “capital intelectual” (BANCO MUNDIAL, 2002)<sup>6</sup>.

## Dimensão sócio-econômica da crise ambiental

Ao destacarem o risco do esgotamento das reservas de insumos não renováveis que o modelo produtivista - o modo capitalista de produção - implica, alguns estudos clamam por alterações que garantam sustentação do modelo no longo prazo; além de denunciarem os riscos para a sobrevivência humana decorrentes dos impactos ambientais das atividades econômicas e sociais. O movimento ecológico aponta fortes relações entre ambiente e atividade econômica, entendendo esta última como um sistema com fortes interações com o “ambiente” e o crescimento da economia como um fator que está absorvendo sempre mais da produção biosférica primária. Então, seus limites e suas perturbações tornam-se muito claros (DALBY, 1997; SANTOS & HAMILTON, 2000; ACSELRAD, 1999).

O pensamento moderno alicerçou o modelo técnico-industrial que sustenta a separação homem-natureza e considera a natureza como uma fonte inesgotável de recursos para dar suporte à acumulação de riqueza da sociedade. A Revolução Industrial agravou a hegemonia da produção em detrimento da conservação e a hegemonia humana sobre a natureza. O mito do desenvolvimento fortaleceu a certeza de sucesso irrestrito da capacidade humana de produzir e ocultou a barbárie do processo.

Ao tempo em que “dominava” a natureza, o Homem dominava o Outro, transformando-o em coisa. Isto é, **alguns poucos** homens **dominavam outros** tantos..., conferindo à civilização

<sup>5</sup> Para uma bibliografia mais extensa sobre os temas deste tópico, consultar as referências do artigo de Dalby e o verbete *ambientalismo* na obra de Outhwaite.

<sup>6</sup> Após 2050 a população mundial deverá estabilizar-se entre 9 e 10 bilhões de pessoas e, praticamente, *deixará de crescer*. Os governos deixarão de lidar com o problema do *crescimento populacional* (BANCO MUNDIAL, 2002).

um caráter excludente e destruidor, com pobreza, desigualdades e degradação ambiental, males que a globalização econômica e cultural mundializou. Na prática, será sempre necessário enfrentar os conflitos advindos da diversidade dos atores sociais - indivíduos e grupos - e de seus interesses, sendo ingênuo esperar por um ser humano “ideal” que se relacione harmonicamente com uma natureza genérica. Trata-se da milenar “luta de classes”, redefinida. O problema não reside, porém, na diversidade humana e sim no agravamento social das desigualdades (GRÜN, 2002; VAN PARIJS, 1997).

Elmar Altvater (1995) apresenta e fundamenta a tese da contradição insolúvel entre o modelo de desenvolvimento capitalista vigente e a preservação dos recursos naturais e das fontes energéticas desse modelo. Eficácia ecológica com justiça distributiva e eficiência econômica com base na alta produtividade do trabalho seria de fato a “quadratura do círculo”. Entretanto, esta é impossível, não só de um ponto de vista matemático, mas também ecológico e econômico. “O sonho de um capitalismo ecológico produz monstruosidades” (ALTVATER, 1995, p. 281). O autor refuta a economicização da ecologia, afirmando que ecologia é política. A comunicação ecológica não pode confiar nos códigos econômicos, e o que está na ordem do dia não é a economicização da ecologia e, sim, a ecologização da economia e a politização de ambas (ALTVATER, op.cit.).

## Os protocolos internacionais

A Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio-Ambiente, Estocolmo, 1972, trouxe oficialmente à cena o tema da sobrevivência da humanidade. Relatórios têm também sido apresentados desde então pelo Clube de Roma. Em 1983, a Assembléia Geral da ONU criou a Comissão Mundial para o Meio-Ambiente e Desenvolvimento, presidida por Gro Harlem Brundtland, que preparou o “Relatório Brundtland” e cunhou as expressões “desenvolvimento sustentado” e “nova ordem mundial”. Em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio-Ambiente e Desenvolvimento

(Eco-92, Rio de Janeiro) produziu o protocolo conhecido como Agenda 21. Em 1993, foi a vez da Declaração de Kyoto<sup>7</sup>, internacionalmente ainda não validada, sobretudo pela recusa do Governo Bush (EUA) em subscrevê-la. Anunciavam-se as próximas adesões da Rússia e do Canadá, o que legitimaria este protocolo. Em 2002, teve lugar em Johannesburgo, África do Sul, a “Conferência Rio+10”.

A Agenda 21, da qual são signatários o Brasil e outros 176 países, preconiza a implementação de políticas públicas compatíveis com os princípios do desenvolvimento sustentável, através de projetos adaptados nacionalmente e financiados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O Brasil criou um Ministério do Meio Ambiente e selecionou seis áreas temáticas para a ação sócio-ambiental, a saber: Infra-Estrutura e Integração Regional; Cidades Sustentáveis; Agricultura Sustentável; Gestão dos Recursos Naturais; Redução das Desigualdades Sociais; e Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável

## 2. SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A noção de *desenvolvimento* desdobra-se, analiticamente, em *desenvolvimento econômico* e *desenvolvimento social*. A melhoria do estágio econômico de uma comunidade – crescimento econômico – requer a elevação do rendimento dos fatores de produção: recursos naturais, capital e trabalho (SANTOS & HAMILTON, 2000). Mas o *progresso social* implica “a satisfação de necessidades básicas, tais como nutrição, saúde e habitação ... e outras, como acesso universal à educação, liberdades civis e participação política” (OUTHWAITE *et al.*, 1996).

Durante séculos, o acesso aos recursos naturais – terra e minerais – era considerado um

<sup>7</sup> Kyoto Declaration on Sustainable Development of the International Association of Universities (IAU), 1993.

pré-requisito do desenvolvimento. As Américas e parte da África e da Ásia foram colonizadas com vistas à apropriação desses recursos pelos colonizadores, através de guerras coloniais e imperialistas<sup>8</sup>. Após as revoluções industriais, o capital físico – máquinas e equipamentos – tornou-se a base da acumulação da riqueza e, “industrializado”, tornou-se sinônimo de “desenvolvido”. No pós-guerra, o fator tecnologia - conhecimentos e idéias – e o “capital humano” valorizaram-se e atraíram os investimentos. Durante os “anos de ouro” (1945-1973), a economia do “primeiro mundo” cresceu a altas taxas anuais, o desenvolvimento foi visto como um problema dos “países subdesenvolvidos” e acalentou-se a idéia de que o desenvolvimento econômico era possível para todos os povos do mundo, mediante a correta aplicação da técnica e a melhoria da eficiência, esperando-se, como subprodutos, a melhoria geral da qualidade de vida e das condições políticas. O último quartel de século veio abalar estas certezas, ao deixar claro que o desenvolvimento nem era ubíquo nem conduzia automaticamente à equidade (BANCO MUNDIAL, 1997; OUTHWAITE et al., 1996)<sup>9</sup>.

A aurora do século XXI deixa perplexos os brasileiros que se debruçam sobre a temática do desenvolvimento nacional, pois o aumento da dívida externa, o déficit comercial crônico, as altas taxas de juros, o “desajuste estrutural” criado pela conjugação da abertura comercial com a sobrevalorização cambial, a perda de solidariedade federativa e a concentração de renda e riqueza, ameaçam o governo de perda de legitimidade ética e, junto com a retração econômica dos países centrais e as políticas protecionistas dos que nos exigem a prática do livre comércio sem se obrigarem a tanto (EUA, UE), parecem fechar pouco a pouco todos os caminhos pelos quais poderíamos pretender vencer a condição de subdesenvolvidos (FIORI, 2001).

## **Desenvolvimento Sustentável e “sustentabilidade”**

No centro dos esforços por compreender e promover o desenvolvimento sustentável se en-

contram quatro elementos chave: (a) a índole grave e urgente do problema; (b) o alcance interdisciplinar e transdisciplinar das possíveis soluções; (c) a escala internacional de seus efeitos; e (d) os imperativos éticos de autoconhecimento, moderação, equidade e justiça. Como conseqüência de seu caráter multidimensional, o desenvolvimento sustentável tem sido definido e caracterizado de maneiras diversas. Pelo Princípio 1 da Declaração de Estocolmo,

O homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequadas em um meio de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, e tem a solene obrigação de proteger e melhorar o meio para as gerações presentes e futuras (DOCUMENTO 1, 2003).

Outrossim, os Princípios 1 e 3 da Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente estatuíram que:

Os seres humanos constituem o centro das preocupações relacionadas com o desenvolvimento sustentável. Têm direito a uma vida saudável e produtiva em harmonia com a natureza (...). O direito ao desenvolvimento deve exercer-se em forma tal que responda equitativamente às necessidades de desenvolvimento e ambientais das gerações presentes e futuras (DOCUMENTO 2, 2003).

Estas formulações reconhecem os direitos humanos como uma meta fundamental e a proteção ambiental como um meio essencial de

<sup>8</sup> A pilhagem – antiga e atual - dos demais continentes pelas potências da Europa e pelos EUA explica em parte a riqueza destas áreas do mundo. Também desautoriza qualquer tentativa ingênua de o Brasil tomar como modelo de crescimento qualquer daqueles países – já que não pudemos nem poderemos pilhar país outro nenhum.

<sup>9</sup> Após os ‘choques do petróleo’, a crise econômica atingiu também – ainda que em menor grau – os países ricos. A doutrina neoliberal e o Consenso de Washington, a partir da década de 70, imputaram ao Estado de Bem-Estar a ‘culpa’ pela crise e preconizaram a redução do Estado e o retorno à lógica soberana do mercado como remédio universal anti-crise. A recente débacle da Argentina (e outros casos) pôs a nu a falácia do pensamento neoliberal.

alcançar as “condições adequadas” para “levar uma vida digna e gozar de bem-estar”. Elas vinculam claramente os direitos humanos à proteção ambiental, uma vez que a saúde e a existência humanas, protegidas juridicamente como o direito à saúde e o direito à vida, dependem das condições ambientais. O conceito de desenvolvimento sustentado foi apresentado pelo Relatório Brundtland da seguinte maneira:

(...) é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades da geração presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades, e (...) o processo de câmbio no qual a exploração dos recursos, a orientação da evolução tecnológica e a modificação das instituições estão acordes e acrescentam o potencial atual e futuro para satisfazer as necessidades e aspirações humanas (BRUNDTLAND, 1991, p. 46 e ss.).

A análise crítica da definição acima leva ao questionamento dos conceitos de *desenvolvimento*, de *necessidades* e, por último, das limitações imponíveis às gerações presentes em nome dos direitos das gerações futuras. As “necessidades” não são “naturais”, mas grandemente ditadas pela cultura. Por outro lado, não poderemos advogar uma equidade inter-geracional se não formos capazes de praticar a equidade intra-geracional, entre aqueles que estão vivos no presente. Desta forma, o desenvolvimento sustentável passa a ser aquele capaz de garantir qualidade de vida a todos, reduzindo as desigualdades sociais (que se alimentam da segregação, da exclusão e dos grandes desníveis sociais) e *preservando a natureza*, tanto em benefício dos viventes, quanto tendo em mira os vindouros, com a redução da poluição e a recusa à degradação e ao esgotamento dos recursos não-renováveis (ACSELRAD, 1999).

Estudos recentes tornaram cada vez mais claras as relações entre desenvolvimento industrial e poluição. A “*sustentabilidade*” passou a fazer parte dos debates sobre desenvolvimento, como uma categoria inovadora que introduz fatores de diferenciação nas bases de legitimidade (a eficiência técnica convencional) do con-

junto de atividades. É um campo de luta entre todos que pretendem, uns alterar, outros reforçar, a distribuição de legitimidade e de poder sobre mercados e sobre mecanismos de acesso a recursos do meio material – apresentando-se como portadores da nova eficiência ampliada, a da utilização “sustentável” dos recursos. Marca a disputa entre alternativas técnicas supostamente mais econômicas quanto aos níveis de uso/perturbação de ecossistemas e traz para a agenda pública sentidos extra-econômicos que acionam categorias como justiça, democratização e diversidade cultural (DALBY, 1997; SANTOS & HAMILTON, 2000; OUTHWAITE *et al.*, 1996).

Entre as matrizes discursivas formadas em torno do assunto, destacam-se a da *eficiência*, que pretende combater o desperdício da base material do desenvolvimento, estendendo a racionalidade econômica ao espaço “não mercantil” planetário; da *escala*, que propugna um limite quantitativo ao crescimento econômico e à pressão que ele exerce sobre os “recursos ambientais”; da *equidade*, que articula analiticamente princípios de justiça e ecologia; da *autosuficiência*, que prega a desvinculação de economias nacionais e sociedades tradicionais dos fluxos do mercado mundial, como estratégia apropriada para assegurar a capacidade de auto-regulação comunitária das condições de reprodução da base material; da *ética*, que inscreve a apropriação social do mundo material em um debate entre os valores do Bem e do Mal, evidenciando as interações da base material do desenvolvimento com as condições de continuidade da vida no planeta (ACSELRAD, 1999).

É através de suas relações sociais e de seus modos de apropriação do mundo material que as sociedades produzem sua existência. A interface entre o mundo social e sua base material se observa através das práticas sociais, que podem assumir *formas técnicas*, *formas sociais* e *formas culturais* de apropriação do mundo material (ALMEIDA NETO, 2000). As *formas técnicas* incluem modos de uso, transformação biofísica, extração, inserção e deslocamento de materiais. Por sua vez, as *formas sociais* são

os processos de diferenciação social dos indivíduos a partir das estruturas desiguais de acesso, posse e controle de territórios ou de fontes, fluxos e estoques de recursos materiais. Tais práticas são historicamente constituídas e configuram lógicas distributivas das quais se nutrem as dinâmicas de reprodução dos diferentes tipos de sociedade baseadas na desigual distribuição de poder sobre os recursos. As formas culturais incluem as práticas e atividades de produção de significados, operações de significação do mundo biofísico em que se constrói o mundo social. Mais do que epifenômenos das estruturas produtivas da sociedade, os fatos culturais fazem parte do processo de construção do mundo, dando-lhe sentidos e ordenamentos, comandando atos e práticas diversas a partir de categorias mentais, esquemas de percepção e representações coletivas diferenciadas.

Ora, depreende-se daí que as técnicas não são meras respostas às restrições do meio, nem determinações unilaterais das condições geofisiográficas, mas estão integralmente condicionadas pelas opções da sociedade e modelos culturais prevalentes. As sociedades alteram seu meio material não somente para satisfazer carências e superar restrições materiais, mas sim para projetar no mundo diferentes significados, como construir paisagens, democratizar ou segregar espaços, padronizar ou diversificar territórios sociais, etc. As diversas categorias sociais - camponeses, capitais agro-exportadores, capitais especulativos, empreendimentos industriais, etc. - apresentam lógicas próprias de apropriação do meio. As práticas técnicas são referenciadas a contextos históricos que condicionam os padrões/soluções tecnológicos, mas também as categorias de percepção, julgamento e orientação que justificam/legitimam tais práticas (ACSELRAD, 2000).

Também a noção de *eficiência* – numa determinada sociedade – não é absoluta, transhistórica ou onivalente. Pode significar economia de tempo de trabalho e/ou de materiais. O padrão tecnológico resulta de escolhas

técnicas condicionadas por estruturas de poder vigentes, que procuram manter-se via disseminação cultural de categorias de percepção que fazem valer socialmente os critérios dominantes de “eficiência”, “capacidade competitiva”, “níveis de produtividade”, etc. Tais critérios legitimam e reforçam a superioridade real e simbólica dos dominantes. As correntes desenvolvimentistas-economicistas pretendem que o desenvolvimento sustentável seja simplesmente uma questão de eficiência e de progresso tecnológico. Os otimistas tecnológicos que apóiam esta corrente argumentam que o avanço da técnica será capaz de dar conta de todos os problemas ecológicos atuais ou futuros (ACSELRAD, 2000). Para Wolfgang Sachs, o simples aumento da eficiência não é capaz de dar conta dos problemas criados: “según los estándares en uso, sólo reduciendo en un 70 a 90% el uso de energía y la materia a utilizar durante los próximos cincuenta años se haría justicia a la seriedad del sistema. Sólo un optimista muy audaz creería posible alcanzar esta meta con sólo mejorar la eficiencia. Ninguna revolución de la eficiencia bastará” (SACHS, 1996).

Assim, a “sustentabilidade” do desenvolvimento somente pode ser considerada seriamente se as preocupações se estenderem para além do desenvolvimento econômico puro e simples, para incluir em seu bojo as questões relativas à equidade e à justiça social, além da preservação da natureza e prevenção dos riscos ecológicos. Mas, sustentabilidade requer, ainda, legitimidade. Não se pode pretender sustentável uma sociedade cujos quadros dirigentes exercem o poder a partir de alternativas ilegítimas, pois aqueles a eles submetidos cedo ou tarde se rebelarão, diante da insustentabilidade da ilegitimidade dos próceres.

Portanto, para muitas correntes de pensadores, nem o aumento da eficiência, nem o progresso da técnica justificam as propostas de reduzir os problemas ecológicos a simples “falhas de mercado” ou de tentar resolver as questões ambientais via mecanismos deste mesmo mercado.

## Desenvolvimento Local Sustentável (DLS)

Altwater (1995), após dar por impossível a ecologização global do capitalismo, sugere a possibilidade dos atores regionais e microeconômicos iniciarem práticas que se opõem à lógica do capitalismo macroeconômico. E Henzel Henderson criou o conhecido lema: “*thinking globally and acting locally*” – “pensar globalmente e agir localmente”.

A aplicação dos conceitos de desenvolvimento sustentável no nível territorial local constitui o “desenvolvimento local sustentável” (DLS), cuja especificidade consiste na ampliação de iniciativas inovadoras e mobilizadoras da coletividade, articulando as potencialidades locais. Entre nós, o recorte padrão - nem sempre adequado - é o território do município. Os governos do Acre e Amapá anunciam a aplicação do DLS no âmbito estadual, conforme as publicações *Amapá, um norte para o Brasil* e *Uma sustentável revolução na floresta* (AMAPÁ, 2000; LEONELLI, 2000).

Em sua experiência de DLS em Canudos<sup>10</sup>, a UNEB estabeleceu como metas: (a) participação social e organização comunitária, com elevação quantitativa e qualitativa do nível de participação da população local, com garantias de continuidade; (b) descentralização progressiva do processo decisório - envolvimento consciente dos cidadãos nas decisões de interesse comunitário, antes concentradas no poder público local; e (c) desenvolvimento institucional – *empowerment* das organizações comunitárias, com apoio do governo municipal. É claro que este projeto afronta a tradição de centralização das decisões nos prefeitos e suas forças de sustentação, mas sem tais mudanças não pode haver DLS (SANTOS & HAMILTON, 2000).

### 3. ESCOLA E EDUCAÇÃO - na gênese e na saída da crise

(...) enfim, nós dispomos de princípios de esperança na desesperança. (Morin & Kern, “*Terra-Pátria*”).

Abordaremos agora o papel da *escola* e da *educação* na gênese da crise, bem como nas tentativas de sua superação, malgrado o aparente paradoxo de se pretender buscar na (suposta) “causa” do problema os indicativos da sua solução. Mas, como agente privilegiado de socialização e fator relevante de consolidação da sociedade e de suas práticas, a educação “deveria ser capaz de reorientar as premissas do agir humano educando os cidadãos” (GRÜN, 2002, p.19).

*Educação* é um conjunto de práticas que envolve educadores e educandos, do qual resulta – ou deveria resultar – a formação do indivíduo ‘*educado*’, isto é, portador de um repertório de saberes, de habilidades e de valores, e (suposto) conscientemente mobilizado para um certo rol de práticas. A educação é o processo de transmissão dos conteúdos educacionais e pode ser formal e não-formal. A parcela não-formal realiza-se fora do circuito do sistema escolar e, pode provir dos Sistemas – Estado, empresas - ou do Mundo da Vida<sup>11</sup> - família, igreja, sindicatos, movimentos sociais e outros agentes. Pode tomar a forma de campanhas institucionais que utilizam meios de comunicação de massa, e outros, para incutir saberes, hábitos ou valores no público. A “educação do povo” busca valorizar, difundir e manter ativas as crenças cívicas e as tradições, visando consolidar uma “cultura nacional”. O presente artigo não se ocupará da educação não-formal, mas a reconhece como indispensável em qualquer tentativa que vise instaurar nos corações e mentes os novos hábitos e valores requeridos por uma “consciência ecológica” (GUIMARÃES, 2001; SEGURA, 2001).

A educação formal é ministrada pela escola (ou sistema nacional escolar), que é o locus e a instituição provedora desta forma de educação.

<sup>10</sup> O plano de DLS de Canudos foi elaborado pela UNEB - Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino, junto com o Centro de Estudos Euclides da Cunha, CEEC - e pela Prefeitura Municipal de Canudos, em 1997.

<sup>11</sup> Estamos usando Sistemas e Mundo da Vida no sentido harbermasiano.

A *escola* inclui a organização burocrática, as normas e legislação vigentes, os recursos materiais, os *corpus* funcionais – com sua hierarquia –, o currículo oficial. No Brasil, a educação formal compõe-se dos níveis fundamental, médio e superior, ao que se somam a pesquisa e a extensão e a pós-graduação. A formação de professores constitui um momento especial neste sistema e deveria receber tratamento especial, já que é deles que se espera a formação de cidadãos e de outros profissionais.

### Razão, ciência e educação na gênese da crise

Numerosos discursos atribuem a crise ecológica ao fato de “nossa civilização” ter se desenvolvido segundo uma concepção de “separação entre homem e natureza”, segundo a qual aquele se faz sujeito e fez desta objeto. Separação freqüentemente debitada à “ciência”, à “razão” ou à “modernidade”, também “culpadas” pelas demais crises e outros males da atualidade.

Grün (2002) destaca quatro tendências entre as causas da crise ecológica: 1) crescimento populacional exponencial; 2) depleção da base de recursos naturais; 3) sistemas produtivos que utilizam tecnologias poluentes e de baixa eficiência energética; e 4) sistema de valores que propiciam a expansão ilimitada do consumo material. Para numerosos autores<sup>12</sup>, e por diferentes abordagens, *nossa civilização é insustentável se mantidos os nossos atuais sistemas de valores; e os seres humanos são a causa mesma da crise ecológica.*

Detecta-se um nexos causal entre a crise ecológica e a *ética antropocêntrica*, a qual instituiu o Homem como centro de todas as coisas, subordinando tudo o mais unicamente a ele e a seus interesses. Esta ética é muito antiga na cultura ocidental e tem raízes judaico-cristãs<sup>13</sup>. Nesta ética, o Homem se vê como senhor e dominador, *separado* da natureza – afinal, não posso dominar algo do qual sou parte. O paradigma epistemológico que opõe *sujeito* e *objeto* no estudo da natureza exige que o sujeito se isole, como condição para que possa obser-

var o objeto e submetê-lo à experimentação. Separação, dualismo e isolamento estão na raiz da filosofia e da ciência legadas por Galileu, Bacon, Descartes e Newton (GRÜN, 2002).

O Humanismo renascentista desafiou a religião e iniciou o processo de laicização do mundo – na arte, na política, na filosofia, na ciência. Valorizou o indivíduo e a liberdade. Gestou a Reforma e derruiu o poder da Igreja e a autoridade do Papa. Deste caldo cultural vai surgindo, aos poucos, o Estado-nação e uma nova classe social, a burguesia.

O Homem é considerado capaz de transformar o curso dos acontecimentos. Para e por intervir no mundo e no curso dos eventos, modifica a noção de tempo e de espaço. O homem renascentista transforma o espaço (ou o conceito de espaço), ao introduzir a *perspectiva* que, para Da Vinci, “não é mais que um conhecimento perfeito da função do olho”. O espaço aristotélico, qualitativo (o “em cima” é diferente do “em baixo”) é tornado quantitativo, altura e largura são agora relações numéricas. Nas artes, o mundo passa a ser *construído* a partir de um ponto de vista privilegiado e *único*, o do Homem. Quanto ao tempo, que antes “pertencia a Deus”, ou era o tempo da Natureza, vai agora ser contabilizado, mercantilizado, para que o comerciante possa vender a prazo e cobrar juros. Deflagrado o processo de quantificação do mundo, tempo, negócios e natureza passam a andar juntos. “Tempo é dinheiro”. Passa a se formar um sistema complexo de inter-relações entre mercado, natureza e lógica temporal antropocêntrica. (GRÜN, 2002).

A idéia aristotélica de natureza era de algo animado e vivo. A cultura européia vai propor a

<sup>12</sup> Grün apoia-se em Milbrath (1984); Touraine (1987); Hays (1987); McCormick (1989); Paelke (1989); Nash (1989); Caldwell (1990); Brown et al. (1990); e Young (1990). Optamos por omitir as referências completas.

<sup>13</sup> “Deus disse: Façamos o homem à nossa imagem e semelhança, e que ele domine sobre os peixes do mar, as aves do céu (...) e todos os répteis que rastejam sobre a terra” (Gênesis 1:26). A frase é do primeiro livro do Velho Testamento da Bíblia, repositório da cultura hebraica. Pelo menos tão antiga seria a ética antropocêntrica.

idéia de uma natureza sem vida e mecânica. A natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é substituída por um mundo “sem qualidades”, sem lugar para a sensibilidade. Surge a metáfora da natureza como um relógio, um mecanismo automático, criado por Deus. Kepler (1571-1630) estabeleceu como uma das suas metas mostrar que a máquina celestial está ligada não a um organismo mas a um relógio. Tratou-se, também, de um gesto político, para permitir à ciência estudar o mundo, o “conhecível”, sem ofensa a Deus e à Igreja. (GRÜN, 2002, p. 28)

Galileu (1564-1642) abandona a física aristotélica e dá início à mudança paradigmática do organicismo para o mecanicismo. Postula a restrição do estudo científico às propriedades essenciais, ou “primárias”, dos corpos materiais – formas, quantidade e movimento – com abandono do estudo das propriedades “secundárias e terciárias”, da sensibilidade estética, dos valores e da ética. As propriedades primárias existem por si mesmas, independem da cognição humana, diz ele. Matematiza a descrição da natureza, privilegiando a quantificação. Ao criar o telescópio, amplia a visão do objeto, mas *reduz* a “visão” do contexto. Ao se tornar um “observador científico”, Galileu se coloca “do lado de fora” da natureza. Coetâneo de Galileu, Francis Bacon (1561-1626) desenvolveu a lógica indutiva e impulsionou o empirismo. Como filósofo e pensador utópico, defendeu um papel ativo para a ciência, na formação da cultura e no “progresso” humano. O Homem deveria ser senhor de seu destino e de todas as coisas do mundo. Foi, assim, o defensor de um antropocentrismo radical na ciência<sup>14</sup>.

Mas, tendo rompido com as certezas do passado e com as verdades teológicas perenes, o pensamento europeu encontra-se perdido e fragmentado. A necessidade de unidade vai ser preenchida por Descartes (1596-1650). Começam

do pela matemática – “a matemática universal estende-se a tudo o que comporta a ordem e a medida” – Descartes busca a unidade do mundo (do *conhecimento* do mundo) a partir da *luz natural da razão*. A razão é una, indivisível, autônoma - é o sujeito. A natureza é o objeto, subordinada, divisível, externa à razão e externa ao Homem. O procedimento metodológico na ciência moderna mantém este corte, da separação sujeito-objeto. Esta divisão penetrou profundamente no espírito humano, segundo Heisenberg (1962). O cartesianismo e o cristianismo, juntos, lançaram as bases da ética antropocêntrica – homem separado e dominador da natureza (GRÜN, 2002).

Newton (1642-1727) aporta, em seu tempo, uma visão de mundo mecanicista e explicativo-causal. A possibilidade de uma descrição matemática da natureza encanta a Europa. O pensamento newtoniano domina sua época e se torna a única maneira de fazer ciência. Kant identificou o objeto científico única e exclusivamente com a física newtoniana, bloqueando a possibilidade de surgimento e progresso de qualquer outro modo de pensar nos meios científicos da Europa. O pensamento não-mecanicista de Schelling foi um dos expurgados.

A ética antropocêntrica penetra fundo no âmbito educacional. Petrus Ramus (1515-1572) postulou a substituição da lógica aristotélica por outra, “mais realista” – implicando apoio ao empirismo. Johann Amos Comenius (1592-1670) adotou o empirismo de Bacon e trouxe para o âmbito da educação o projeto de Bacon na ciência. “Pai” das metodologias chamadas hoje de “ativas”, Comenius influenciou Dewey, Montessori, Decroly, Ferrière (Manacorda, 1989). A *Royal Society*, fundada em 1660 “para promover a instrução experimental físico-matemática”, adotou princípios semelhantes aos de Comenius. O currículo clássico cede lugar a um currículo “realista”, baconiano, com presença das “ciências”. A educação obrigatória tem início no Sec. XIX, como movimento das classes dirigentes – por necessidades do processo de industrialização – para garantir a ordem social, levar o povo a assimilar as instituições, separar

<sup>14</sup> Mais uma vez optamos por poupar o leitor das referências completas de Grün, que desta vez incluem Oelschlaeger (1993); P. Rossi (1966); A. Koyré (1982); Rodis-Lewis (1977); Flickinger (1994).

a Igreja do Estado. O liberalismo valorizou a autonomia da razão e a liberdade individual. A noção de que o indivíduo era fundamental para a organização social parecia proporcionar a mesma resistência à anarquia que podiam dar o nacionalismo e a obediência a Deus (LUNDGREN, 1992).

Em 1809, Herbart sucede Kant na cátedra de filosofia em Königsberg. Herbart estabeleceu a primeira teoria compreensiva dos problemas e fenômenos educativos. Sua obra converte-se na base científica da educação. E Herbart é um mecanicista-newtoniano (Idem).

Com o passar do tempo, a ciência profissionaliza-se e as universidades funcionam como difusoras do pensamento newtoniano. Os currículos bifurcam-se mais tarde em “acadêmicos” e “profissionalizantes”. Uns e outros são objetificantes da natureza, pelo utilitarismo destes ou pela centralidade que aqueles dão à autonomia do indivíduo e à filosofia da consciência (LUNDGREN, 1992; SILVA, 1994). A autonomia da razão é um dos elementos centrais do antropocentrismo. A autonomia do sujeito pensante, livre dos valores da cultura e da tradição, e sua independência do meio ambiente *constituem a própria base da educação*. O currículo tradicional do método científico não menciona a natureza. O método não repousa em nenhum lugar, é como se operasse fora de um contexto cultural-ambiental. O antropocentrismo está presente nos livros-texto escolares e, de outras maneiras, ainda impregna o espírito dos educandos, com idéias como “raízes e caules *úteis* ao Homem”; “animais *nocivos*”; “águas *necessárias* à população”, etc. (GRÜN, 2002).

Questões de linguagem contribuem para dificultar a contribuição da educação na superação da crise. Grün (2002) cita um protesto do filósofo americano H. Rolston III contra o uso de possessivos em documentos sobre meio ambiente, como “*nossas* reservas naturais”, e outros. A natureza não deveria ser vista como “*nossa*” por uma comunidade restrita. O “eu” é quase sempre visto como usuário de tecnologias, as quais são “naturais”; os “recursos naturais” são

os insumos destas tecnologias; e assim por diante.

Reconhecer como os padrões culturais do cartesianismo influenciam no ensino e como eles, de certa forma, determinam nossos horizontes, é tarefa imediata e inadiável<sup>15</sup>. Bem assim, reconhecer as “áreas de silêncio” do currículo: devemos preocupar-nos não só com o que o currículo contém – para fins de correção ou expurgo –, mas também com o que ele deixou de – mas deveria – conter, para inclusão. Como exemplo, a presentificação do tempo removeu do currículo a tradição, assim como a inclusão do “eu” autônomo removeu a natureza. Por outro lado, a linguagem disruptiva, explicativa e reducionista do ensino das ciências deveria ser tornada integrativa e compreensiva, e portadora de uma abordagem complexa.

### Algumas propostas de solução para a crise

Numa época em que se fala em crise de valores, crise das ideologias, crise da (ou de) ética, e outras, a crise ecológica aparece como uma super-categoria que recobre todas as demais (Orr, 1992). A idéia de “crise dos paradigmas” encontra legitimidade político-científica e aceitação na comunidade educacional (Orr, op. cit.). Trata-se de *transformar, revolucionar e mudar* “o mundo”, o que implica *esquecer, abandonar e deixar para trás* o paradigma cartesiano. Mas como? Diversos autores e correntes ambientalistas apresentam soluções elaboradas, algumas racionais, outras ingênuas, esdrúxulas ou fantasiosas. Não sendo aqui o lugar de examiná-las a fundo, vamos apenas tecer ligeiras referências a respeito de algumas propostas.

O *holismo* é uma proposta de substituição

<sup>15</sup> O currículo norte-americano atual fundamenta-se no pragmatismo, individualismo e racionalismo - estes princípios são, todos, objetificadores da natureza. O pragmatismo fundamenta-se em éticas utilitárias que consideram a natureza apenas quanto ao seu valor de uso (Pierce, William James, Dewey). A educação consiste em indivíduos e sua aprendizagem – é como se não houvesse natureza.

da visão fragmentária do mundo por outra, integrada e integradora. Data do século XVIII, da obra de Gilbert White, *The natural history of Selborne* e trabalha com o conceito de Mãe-Natureza, ou de natureza feminina. O arcaísmo prega a retomada de antigas tradições, a “volta à natureza”, o corte drástico dos hábitos consumistas. As propostas são apresentadas dentro de parâmetros pretensamente racionalistas e científicos. O Holismo e o Arcaísmo encontram apoio em Fritjof Capra (do *Elmwood Institute*), Paul Shepard (autor de *Post-Historic Primitivism*, 1992), Van Matre (do *Earth Education*). Na extrema direita destes movimentos, instala-se o *ecofascismo* e a “radicalidade verde”, que aparecem como novas teologias naturalizantes. Muitos desses pensadores não se dão conta de que, no seu presumido combate ao mecanicismo newtoniano-cartesiano, estão usando o mesmo tipo de lógica explicativa, separadora e fragmentária (GRÜN, 2002).

O *ecoterrorismo* tenta difundir um *medo planetário* na suposição de que, assustadas, as pessoas reagirão buscando corrigir os erros do paradigma. A proposta embute o risco da banalização dos problemas e da indução de um *sobrevivencialismo narcísico* (individualista) e de um *pessimismo cínico* ante a inevitabilidade do desastre. Já a solução da crise por meio da colonização espacial nutre-se de fantasias futuristas de conquista tecnológica do espaço e potencializa os sentimentos separatistas e de hegemonia antropomórfica sobre o Universo (GRÜN, 2002).

Ulrich Beck (1994) tentou contribuir, conceituando uma “*sociedade de risco*”, sustentada num tripé de **esgotamento** dos recursos naturais em função do modelo industrial; **insegurança** constante; e **individualização**, em virtude do desencanto com o coletivo. As produções de riqueza e de riscos são desigualmente distribuídas. Os riscos atingem a todos, mas mais severamente aos que têm menos condições de identificá-los, por possuírem menos informação e terem mais dificuldades para acessar canais de participação nos processos decisórios.

A *modernização reflexiva* preconizada por Beck implica consciência autocrítica dos riscos e possibilita a mudança. A mudança ou transformação social implica mudanças institucionais. Importa identificar os atores sociais responsáveis pela tomada de decisão. A vantagem do conceito da sociedade de risco sobre o da sociedade industrial é a tomada de consciência. Contradições existem; entre estas, o risco calculado. O “eu” atomizado promovido pela sociedade de massas deve ser substituído pelo “nós” da sociedade de risco.

Serres (1990) participa do debate negando, de início, um passado de convivência harmônica entre homem e natureza. Serres discute o processo de “desligamento” entre o homem moderno e o mundo natural, na mesma linha acima exposta: a ciência moderna concebeu uma natureza sem sujeito, domesticada e subordinada aos desígnios da humanidade, que não se considerava parte do mundo natural. O processo de racionalização da ciência e da produção econômica mercantilizou as relações sociais e mudou a concepção de *tempo*, aos poucos reduzido ao *tempo presente*, ao curto prazo, “esquecendo” o tempo dos processos naturais, o longo prazo. Para Serres, o “contrato social” deixou de fora a natureza. Daí propor ele um “contrato natural”, que viria conferir direito à natureza.

O problema ambiental pode ser visto como um desequilíbrio produzido pelo “estilo de vida” da sociedade moderna, que decorre do tipo de desenvolvimento econômico e do tipo de racionalidade envolvida, cartesiana, particularista. Daí a necessidade de outro estilo de vida, outra racionalidade – holística – e outra ética – de respeito às diversidades biológica e cultural. A ação educativa justifica-se, então, pela necessidade de formar um novo homem, capaz de viver em harmonia com a natureza. Neste plano, a *hermenêutica filosófica* de Gadamer apresenta-se como instrumento de pensamento capaz de situar o ser humano no mundo, na história e na linguagem, e não como um sujeito senhor de si e separado dos objetos. Os seres humanos estão inexoravelmente inse-

ridos no círculo hermenêutico, no horizonte fornecido pela história, pela cultura e pela linguagem. A tradição – mas não o tradicionalismo, enquanto obscurantismo e atraso – é recuperada, como origem constitutiva do presente (GRÜN, 2002; SEGURA, 2001).

## Educação e escola como fatores para solução da crise

La clave de un desarrollo sostenible e independiente es la educación, educación que llega hasta todos los miembros de la sociedad, a través de nuevas modalidades, nuevas tecnologías a fin de ofrecer oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos... Debemos estar dispuestos, en todos los países, a remodelar la educación de forma de promover actitudes y comportamientos conducentes a una cultura de la sostenibilidad. (Federico Mayor, Director General de la UNESCO. UNESCO, 1998, p. 2).

A saída da crise ecológica passa por transformações sociais capazes de mudar os hábitos de consumo e desperdício da população, a tendência para a ilimitada acumulação do modo de produção capitalista e as estruturas de pensamento que suportam estes hábitos e tendências. A conquista destas transformações atravessa diversas instâncias. Aos instrumentos do ambientalismo – como o licenciamento e planejamento ambiental, tecnologias de conservação, auditorias ambientais, estudo e relatório de impacto ambiental, legislação, e outras – devem somar-se a educação e a escola, como importantes mecanismos de socialização (e aqui, deve-se considerar tanto o currículo oficial como o *currículo oculto*, como mecanismos de instauração de crenças e de práticas). A “educação para a mudança” impõe, contudo, como condição prévia, uma *mudança da educação*.

Admite-se facilmente que o processo educativo pode auxiliar na formação de atores comprometidos com a sustentabilidade socioambiental. Contudo, a escola reflete os conflitos existentes no plano das relações sociais e é um ponto de convergência de problemas a serem enfrentados: desigualdade econômica, exclusão social, preconceito, discriminação,

degradação, violência. Além disso, intervêm as idiosincrasias do corpo docente e as barreiras institucionais (direção autoritária, centralismo, escassez de recursos) (SEGURA, 2001).

A educação elitista forma os que mandam e os que obedecem. A perspectiva emancipatória da educação vai além do acúmulo de informações e visa a construção de uma sociedade sensibilizada e capacitada a romper os laços de dominação e degradação que envolvem as relações humanas e as relações entre a sociedade e a natureza. *Mudar* a educação implica retrabalhar o conhecimento, considerando a diversidade de cenários e a possibilidade de diferentes interpretações daqueles. Implica uma *postura participativa* e a *cidadania*, para ajudar a construir uma nova sociedade a médio e longo prazos (Segura, 2001). Encaixam-se nestas recomendações a *educação para a cidadania* e a *educação ambiental*, práticas estas que andam juntas: não se pode praticar uma sem a outra, embora não se confundam. “Embora as discussões a respeito da questão ambiental e da educação para a cidadania tenham dinâmicas próprias e trajetórias diferentes, elas guardam afinidades já que buscam melhorar a qualidade de vida e desenvolver o potencial humano de convivência social” (SEGURA, 2001, p.19).

## Educação para a cidadania

Fugindo igualmente da utopia e da educação puramente instrumental, a *educação para a cidadania* deve fazer convergir os conhecimentos e as práticas. Segura (2001, *passim*), ao discorrer sobre *participação*<sup>16</sup>, assente que cidadania é “envolvimento individual na esfera pública (visando) discutir seus interesses coletivamente (e) participar das decisões que lhe dizem respeito”. Daí a necessidade de se “formar(em) sujeitos ativos”, pois “diferente da cidadania outorgada pelo Estado, a *cidadania ativa* pressupõe a *formação de sujeitos atuantes*

<sup>16</sup> Denise de S. B. Segura chama em seu apoio Reigota (1994), Benevides (1996), Jacobi (1996), Bobbio (1986), Sorrentino (1991) e Carvalho (1997). Para referências completas, consultar Segura (2001).

a partir de um aprendizado de convivência”.

Telles (1994) considera lento o processo de formação para a cidadania e de enraizamento da cidadania nas práticas sociais cotidianas, numa sociedade regida formalmente pelo conceito de igualdade, mas marcada por diferenças. É preciso superar a mera e formal concepção de direito e garantir a participação e fortalecimento dos sujeitos nos espaços públicos de legitimação do conflito e de negociação dos interesses de diferentes grupos.

Ao discutir uma nova ética global que reorienta os rumos do desenvolvimento e das práticas cotidianas, inaugura-se uma lógica emancipatória - isto é, “processos de lutas em direção ao aprofundamento da democracia em todos os espaços e a desocultação das opressões e exclusões” (SANTOS, 1997, p. 258) - que visa articular ações nos campos político e cultural em torno do princípio da sustentabilidade, ampliando os laços de socialidade e democratizando a vida pública.

## Educação ambiental

A *educação ambiental* ganhou o *status* de assunto oficial na pauta dos organismos internacionais, através da recomendação nº 96 da Declaração de Estocolmo, de 1972. A este evento, seguiram-se as conferências da UNESCO “The Belgrado Workshop on Environmental Education”, em 1975, na ex-Iugoslávia e a “Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental” em 1977, em Tbilisi, Geórgia, ex-URSS. A orientação da Conferência de Tbilisi desenvolveu-se no sentido de se considerarem os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, éticos e outros, quando fossem tratadas as questões ambientais.

Há uma disputa no Brasil entre as alternativas de transformar a educação ambiental em tema de uma ou mais disciplinas, uma disciplina autônoma ou, ainda, um *tema transversal*. Em 1989, a Espanha elegeu oito temas transversais<sup>17</sup> como o eixo organizador da educação para a cidadania e das áreas curriculares. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) definidos pelo MEC contemplam cinco temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação sexual e Meio-ambiente. Os PCN incorporam os temas transversais nas disciplinas convencionais, relacionando-as com a realidade. A introdução da EA no ensino fundamental tem como base os PCN de Ciências e Geografia, além de pressões da sociedade civil (ONG's) e dos compromissos com os organismos da ONU/UNESCO (SIMÕES, 1995).

A organização dos conteúdos em projetos, sob a perspectiva da transversalidade, favorece a abordagem interdisciplinar. Machado (1997) vê na capacidade de elaborar projetos pedagógicos a possibilidade de aliar a criação individual e a imersão no imaginário coletivo. O projeto representa uma arquitetura de valores em busca da transformação da realidade e diferencia-se do plano de ação, que tem uma preocupação mais operatória e instrumental.

A EA, tal como proposta pela UNESCO, visa construir uma nova sociedade orientada por uma ética baseada na solidariedade planetária e na sustentabilidade socioambiental. Deve ser um meio para fazer da educação uma verdadeira fonte de motivação para a transformação social, o que implica uma revisão de valores, de atitudes, e da concepção de conhecimento e da educação. A EA deve exceder o estudo da ecologia, para ser um instrumento de construção da cidadania, incorporar a luta pelos direitos da vida em todos os espaços e propagar uma nova proposta de vida e de compreensão do mundo a qual enfatize os valores éticos, estéticos, democráticos e humanistas, inclusive o respeito às diversidades natural e cultural. Ao propugnar a formação de sujeitos-cidadãos, e de agentes sociais, a EA deve recusar o papel da mera transmissora de conhecimentos (teoria) e adotar uma natureza eminentemente prática. A EA tem que transcender um *caráter pragmático*, de

<sup>17</sup> Educação Moral e Cívica, Educação para a Paz, Educação para a saúde, Educação ambiental, Educação para a igual oportunidade entre sexos, Educação sexual, Educação do consumidor e Educação para o trânsito.

resolução de problemas – embora isto lhe dê identidade – para sustentar um significado e para criar práticas sociais efetivamente democráticas e solidárias (SEGURA, 2001; SIMÕES, 1995).

Portanto, a proposta da EA compatibiliza conhecimentos, valores e atitudes. Implica novas orientações da educação junto com novas práticas pedagógicas, que articulem novas relações de produção do conhecimento com processos de circulação, transmissão e disseminação do saber. Incorpora complexidade, diversidade e o princípio da incerteza (Leff, 1995, *apud* Segura, 2001), estratégia epistemológica para uma nova racionalidade. Para Najmanovich (1995) o sujeito complexo reúne objetividade e subjetividade, e é neste último campo que se desenvolvem a liberdade, a ética e a criatividade.

Certamente, seria ingênuo esperar uma transformação social operada pela escola, sozinha, pela EA, sozinha. Por outro lado, sem motivação não se opera a mudança (FREIRE & SHOR, 1996). Afinal, a Escola é uma estrutura desgastada e pouco aberta às reflexões e dinâmicas socio-ambientais. Porém, a EA não se esgota na Escola, na educação formal, pois toda a sociedade tem responsabilidade na luta ambiental, conclusão que lembra o imperativo da educação não-formal. Não basta, ingenuamente, “ser amigo das árvores e dos animais”.

Mas porque uma “educação ambiental”? Existe uma “educação não-ambiental”? Grün (2002) recorre novamente a Rolston para sugerir que, de agora em diante, a educação que não for ambiental não pode ser considerada educação de modo algum. Para Orr (1992, p.90), “tudo que é ensinado nas escolas influencia o modo como os estudantes entendem as relações entre a cultura e o meio ambiente”. Grün (2002) recomenda, ainda, ampliar a noção historicista de que os sujeitos são *socialmente* construídos para incluir a idéia de que os sujeitos e as comunidades são *biorregionalmente* construídos, como forma de ligar história e território. Porque parece não existir um conceito de natureza explícito na teoria educacional, a natureza é um conceito negativo nesta teoria. O “ambiente” é largamente ignorado na educação moderna, tudo

se passa como se educássemos e fôssemos educados fora de um ambiente.

O debate tem atingido vários setores sociais – educacional, empresarial, governamental – mas a mudança permanece pequena apesar de todo o conhecimento acumulado acerca da poluição, degradação ambiental, riscos de esgotamento dos recursos naturais e desigualdade de acesso a estes recursos, entre outras questões que caracterizam o desequilíbrio sócio-ambiental. Para seus críticos, a Educação ambiental no Brasil (hoje) apresenta-se como um discurso altamente normativo de uma cultura branca e “limpa” que quer se impor a outras práticas culturais. Existe um discurso comportamentalista entre os educadores ambientais (GRÜN, 2002).

Faz-se necessário rever o papel da escola como instituição cujo papel social é formar cidadãos. Mais especificamente, será necessário construir uma rede de significados sobre as ações e as relações que os educadores estabelecem no seu dia-a-dia quando resolvem trabalhar com EA. EA é uma *práxis* em formação, relacionada a várias concepções do mundo e submetida a diversas orientações metodológicas. A EA emancipatória não nega os conflitos e contradições existentes na sociedade – prepara os indivíduos para viver com elas, num contexto de participação (SEGURA, 2001).

O papel dos educadores é o de desenvolver o conhecimento e a capacidade de julgamento consciente dos indivíduos – os educandos – de modo que, pelo acesso a diferentes visões de mundo, os educandos tenham uma formação que os capacite para uma escolha consciente. Benevides (1996) enfatiza a responsabilidade do educador como mediador da aprendizagem dos valores democráticos e facilitador na introdução de práticas comprometidas (seja com o *status quo* ou com a transformação).

### **Possibilidades da EA na escola pública**

Denise S. B. Segura (2001) apresenta os resultados de uma pesquisa sobre EA, realizada em 17 escolas da Zona Leste da cidade de São

Paulo, na qual podemos tomar conhecimento das classes de problemas que – em nível empírico – envolvem as tentativas de prática da EA na escola pública, no ensino fundamental. A autora expõe alguns aspectos fundamentais para sustentar uma prática capaz de criar vínculos entre os processos educativos e a realidade, questiona a relação entre o discurso e a prática, isto é, a eficácia das ações que visam formar uma “consciência ambiental” e promover mudanças nas práticas cotidianas e ressalta a importância do diálogo, da criticidade, da ética, da responsabilidade, do envolvimento, da cooperação, da integração, da interdisciplinaridade e da autonomia, para a prática emancipatória.

A autora questiona, ainda: como transformar princípios em um projeto educativo? Como passar das idéias para uma prática coerente? E define três objetivos básicos de investigação: 1) diagnosticar como os professores se posicionam pedagogicamente ante a necessidade de **formar cidadãos** conscientes da degradação sócio-ambiental e engajados na mudança deste quadro; 2) investigar o caráter transformador nas práticas dos professores em relação ao conhecimento, aos alunos, à comunidade escolar e à sociedade, levando-se em conta seu contexto específico de trabalho e 3) investigar o potencial de produção de conhecimentos relacionados às questões ambientais locais e de participação/intervenção nessa realidade.

A motivação para a mudança é essencial: “a motivação pessoal é o reservatório energético de um projeto coletivo” (BOUTINET, *apud* SEGURA, 2001, p.309). Sentimento e sensibilidade são categorias condicionantes da ação. O sentimento é uma forma sutil de consciência desperta. Os indivíduos devem sentir-se parte do processo; por isso é necessário resgatar um sentido pessoal nas atividades que (os alunos) realizam. Para muitos alunos, a escola não representa o “seu lugar” mas apenas uma obrigação, etapa necessária para um futuro melhor do qual eles não se percebem como construtores. O sentimento de *pertencimento* é o oposto da *alienação*.

## Educação superior e sustentabilidade

Em seu documento de base para a Conferência Internacional sobre “Meio ambiente e Sociedade: Educação e Sensibilização em matéria de Sustentabilidade” (Tessalônica, 1997), a UNESCO determinou alguns fatores importantes e inter-relacionados que contribuem para as crescentes preocupações pela “sustentabilidade” entre os povos do mundo e que vão desde o rápido crescimento e a distribuição cambiante da população mundial, a persistência da pobreza generalizada e da degradação ambiental, até a própria noção de “desenvolvimento”.

Enfim, que tem a ver o desenvolvimento sustentável com a educação superior, em particular com as universidades? a resposta de David L. Johnston, o então Diretor e Vice-Chanceler da McGill University do Canadá e membro do Conselho de Administração da AIU na Nona Mesa Redonda da AIU (Kyoto, 19 de novembro de 1993), foi sumamente clara:

As universidades estão singularmente equipadas para mostrar o caminho. Por sua missão especial de ensinar e formar os dirigentes de amanhã; por sua rica e extensa experiência na realização de investigações transdisciplinares, superando as fronteiras tradicionais entre departamentos baseados em disciplinas, e por sua índole fundamental de motores do conhecimento, as universidades tem um papel importante a desempenhar no mundo ... um papel indispensável. (UNESCO, 1998, p.6).

Até que níveis deveremos elevar-nos para fazer frente aos desafios e compartilhar as responsabilidades comuns de maneira justa? Os dirigentes universitários presentes chegaram à conclusão de que as universidades têm uma contribuição singular a dar, implícita em sua missão e totalmente conforme com ela, de fomentar o saber mediante a investigação e o ensino.

## CONCLUSÃO

Não parecem estar disponíveis, ainda, respostas adequadas para a crise ecológica, a educação ambiental ou o desenvolvimento susten-

tável. Tampouco o pretendeu o presente artigo, que apenas buscou apresentar alguns traços relevantes destas questões, bem como indicar algumas das correntes de pensamento que se propõe dar-lhes conteúdo e apontar caminhos.

O autor se opõe ao inculpamento da ciência, ou da razão, pela origem dos problemas tratados. Cumpre lembrar que estamos tratando de uma específica formação histórico-cultural – uma certa “civilização”, a qual (hoje) se define principalmente pelo *modo capitalista de produção* – com seu particular e exarcebado culto do mercado e sua lógica de acumulação não limitada; por uma retórica política democrático-representativa; uma religiosidade predominantemente cristã; uma filosofia “cartesiana” e ciência “newtoniana”. Esta formação é filha direta da *civilização cristã ocidental* que, após desenvolver-se numa certa parte da Europa, exportou suas formas de agir e de pensar pelo resto do mundo, muito especialmente o continente americano (que ingleses e ibéricos – e em grau menor os franceses - povoaram com seus filhos, enquanto exterminavam os autóctones).

Apoiada nas formas filosóficas, científicas e político-militares que foi engendrando com o tempo, esta civilização conheceu grande desenvolvimento material e construiu artefatos poderosos. Suas classes dominantes concentraram o poder em torno dos senhores do comércio e da indústria e partiram para as pilhagens continentais das guerras coloniais e imperialistas. É na ganância sanguinária desses estratos dominantes que devemos localizar a origem do rosário de males que a contemporaneidade conhece. Não se trata de culpa ou incapacidade da “razão” ou da “ciência” em cumprir os sonhos do humanismo mas, sim, da apropriação das conquistas dos cientistas e dos filósofos por extratos societários ávidos e egoístas, que continuam ainda hoje ditando as regras do cenário político-institucional mundial – a “direita”, os “falcões” e a “banca” do hoje denominado G7<sup>18</sup>. Razão e ciência não são sujeitos, nem atores, nem agentes. Atores e agentes são sempre homens, indivíduos e seus grupos, que usam a razão e a ciência para beneficiar ou para prejudi-

car – intencionalmente ou não - seus semelhantes; e para preservar ou deteriorar o “habitat” comum.

Não parece possível (ou necessário) construir uma “outra razão” ou “outra ciência”. Possível, e necessário, é construir **outra ética** e **outra política**, que usem a razão e a ciência de forma menos destrutiva. Substituir o paradigma do “homem separado da natureza” pela primeira lei de Commoner, ou equivalente: conscientizarmo-nos de que não “estamos” no Planeta e sim que “somos parte” dele. Esta mudança cognitiva e de percepção não parece impossível de ser alcançada, não parece despertar demasiada oposição. Não reside aí, porém, o núcleo do problema e, sim, (sem a pretensão de exaurir o assunto) em como será possível mudar:

(a) os hábitos de consumo e desperdício das populações, principalmente as dos países ricos; (b) os hábitos de acumulação capitalista da alta burguesia e dos que aspiram vir a integrá-la; (c) as estruturas de pensamento que suportam estes hábitos.

Por fim, é necessário lembrar que os hábitos e as estruturas de pensamento que ora estamos desejando modificar foram plasmados ao longo de séculos, com forte ajuda dos mecanismos de socialização, entre eles **a escola** e **a educação**. O desafio atual, neste campo, é fazer com que a educação, suposta um dos fatores genéticos da crise, se converta em vetor da sua solução – muito especialmente através da **educação ambiental**, quer seja esta tornada realidade como um *elemento* do currículo, quer como nova e revolucionária *reforma* deste.

<sup>18</sup> G7, “clube” dos 7 países mais ricos do mundo, EUA, Inglaterra, França, Alemanha, Japão, Itália e Canadá.

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. Sustentabilidade e desenvolvimento: modelos, processos e relações. *Cadernos de Debate*, Rio de Janeiro, n.4, p.13-33, 1999.
- ACSELRAD, Henri e LEROY, Jean-Pierre. Novas premissas da sustentabilidade democrática. *Cadernos de Debate*, Rio de Janeiro, n.1, p.13-47, 1999.
- ACSELRAD, Henri. Discursos da sustentabilidade urbana. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 79-89, p.79-89, maio 1999a.
- ACSELRAD, Henri. *Sustentabilidade*. Rio de Janeiro: UFRJ: IPPUR, 2000. (mimeografado).
- ALMEIDA NETO, Luiz Paulo de. A (in)sustentabilidade do desenvolvimento local: o caso de Canudos. *Revista CANUDOS*, Salvador, v. 4, n. 1-2, p.7-29, dez. 2000.
- ALTVATER, Elmar. *O preço da riqueza*. São Paulo: UNESP, 1995.
- AMAPÁ. *Amapá, um norte para o Brasil*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*. Washington: Banco Mundial, 1997
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial* (projeções para o ano de 2003). Washington: Banco Mundial, 2002.
- BECK, Ulrich. *Risk society*. Londres: Sage, 1994.
- BENEVIDES, Maria Vitória M. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.
- BRUNDTLAND, Gro Harlem. *Nosso Futuro Comum*. Rio de Janeiro: FGV, 1991.
- COMMONER, Barry. *The Closing Circle*. New York: Knopf, 1971.
- DALBY, Simon. *Metáforas ecológicas de segurança: política mundial na biosfera*. Ottawa: Carleton University of Ontario, 1997
- DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. São Paulo: Amos, 1968.
- DOCUMENTO 1 Disponível em <<http://www.riomaisdez.gov.br/documentos/1752-declaracadorio.doc>> Acesso em 20 jan. 2003.
- DOCUMENTO 2 Disponível em <<http://www.2.uerj.br/~ambiente/emrevista/documentos/estocolmo.htm>> Acesso em 20 jan. 2003.
- FIORI, José Luís. 2001: o Brasil no escuro. In: FIORI, José Luís. *60 Lições dos Anos 90: uma década de neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 225-228.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRÜN, Mário. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 2002.
- HEISENBERG, W. *Physics and Philosophy*. New York: Harper and Row, 1962.
- GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- LEONELLI, Domingos. *Uma sustentável revolução na floresta*. São Paulo:Viramundo, 2000.
- LUNDGREN, U. *Teorias del curriculum y escolarización*. Morata: Madrid, 1992.
- MACHADO, Nilson. *Cidadania e Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

- MANACORDA, M. A. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1989.
- NAJMANOVICH, Denise. El lenguaje de los vínculos: de la independencia absoluta a la autonomía relativa. In: DABAS, E. et al. *Redes, el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires: Paidós, 1995. p. 33-76.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 2000.
- ORR, David. *Ecological literacy and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York, 1992.
- OUTHWAITE, William & BOTTOMORE, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- SACHS, Wolfgang. Anatomia política del ‘Desarrollo Sostenible’. *Espacios*. Costa Rica, v. 7, p. 96-116, jan./jun. 1996.
- SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Edvalter S. e HAMILTON, Susana. “Desenvolvimento local sustentável no sertão: desafios à ação social em terras de latifúndio”. *Revista CANUDOS*, Salvador, v.5, p.119-148, maio 2001.
- SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Porto Alegre: Vozes, 1994.
- SEGURA, Denise de Souza Baena. *Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica*. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2001
- SERRES, Michel. *O Contrato Natural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Porto Alegre: Vozes, 1994.
- SIMÕES, Eliane. *Uma educação ambiental possível: a natureza do programa da Ilha*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- TELLES, Vera. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, E. (org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-102
- UNESCO. *La Educación Superior y el Desarrollo Humano Sostenible*. Paris: UNESCO, 1998.
- VAN PARIJS, Philippe. *O que é uma sociedade justa?* São Paulo: Ática, 1997.

Recebido em 01.11.02  
Aprovado em 15.01.03



# INDICADORES DE PROCESSOS EM EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: enfrentando a polissemia do conceito pela vinculação deste aos conceitos Cultura, Tecnologia e Ambiente

Luiz Antonio Ferraro Júnior \*

## RESUMO

A polissemia do conceito de sustentabilidade atravança a construção de processos educacionais gerados, muitas vezes, pelas boas intenções que o termo suscita. Sustentabilidade é o resultado natural das sociedades autônomas, que ao escolherem e construírem seu destino como comunidade, o fazem na produção indissociável de sua cultura, suas tecnologias e seu ambiente, entendidos como aspectos dinâmicos de uma realidade, frutos de um processo histórico e dialético. A participação dos indivíduos neste processo nasce e se qualifica na subjetividade e no contexto de sua comunidade, é nesta participação e em sua qualificação que incide a educação. Os indicadores de qualidade de tais processos, portanto, referem-se à sua habilidade em possibilitar a articulação (nas percepções e nas ações) dos tempos históricos, sociais e biológicos, assim como em provocar uma reinvenção territorializada das relações humanas, sociais e com o ambiente.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade – Ambiente – Tecnologia – Cultura – Sociedade – Comunidade – Educação Ambiental – Participação

## ABSTRACT

### INDICATORS OF PROCESSES IN EDUCATION FOR SUSTAINABILITY: facing the polysemy of the concept by linking this to the Culture, Technology and Environment concepts

The polysemy of the sustainability concept lumbers the construction of educational processes generated, many times, by the good intentions that the theme generates. Sustainability is the natural result of the autonomous societies that, when choosing and constituting their destiny as community, do so in the inseparable production of their culture, technologies and environment, understood as dynamic aspects of a reality, fruit of a historical and dialectic process. The

---

\*Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Departamento de Tecnologia; Coordenador do Curso de Especialização em “Educação Ambiental para a Sustentabilidade”. Endereço para correspondência: Rua Boa Vista do Paraíso, 18, Res. Delta Ville Santa Mônica II, 44040-365. Feira de Santana (BA) E-mail: luizferraro@hotmail.com

participation of the individuals in this process is born and qualifies itself in the subjectivity and context of their community. It is in this participation and in its qualification that education incides. The indicators of quality of such processes, therefore, refer to their ability in making possible the articulation (in the perceptions and actions) of the historical, social and biological times, as well as in provoking a territorialized reinvention of the human, social and with the **environment relations**.

**Key words:** Sustainability – Environment – Technology – Culture – Society – Community – Environmental Education – Participation

## INTRODUÇÃO

Se quer ser universal, fale sobre sua aldeia.  
(Tolstói)

Perder-se nos interstícios dos discursos, nos meandros dos conceitos e nas panacéias metodológicas... Tem sido muitas vezes este o destino da adesão, mesmo quando bem intencionada, de muitos profissionais às propostas de educação ambiental e educação para a sustentabilidade. Por que? São inúmeros os perigos para quem tem paixão (capacidade de ser afetado pelo outro) nesta vida, talvez mais poderosa seja a *compaixão* (capacidade de ser afetado pela paixão do outro), coloca-nos Bader Sawaia (2001). Há de se tentar compreender as intencionalidades das propostas, sua construção histórica, a ontologia destes “sujeitos ecológicos” (CARVALHO, 2001).<sup>1</sup>

Neste artigo pretendo contribuir, sem a pretensão de ser conclusivo, para a resposta a esta questão e assim apoiar as diversas intervenções pedagógicas envolvendo a resolução de proble-

mas sócio-ambientais; para isso há que se enfrentar os riscos da polissemia inerente aos conceitos *educação* e *sustentabilidade*, nas suas dimensões epistemológicas e metodológicas.

Pretende-se, assim, promover o entendimento de sustentabilidade como conceito eminentemente relacional, vinculado à tríade indissociável composta pelos conceitos cultura-tecnologia-ambiente e assim fomentar a busca por princípios metodológicos e estratégias educacionais que signifiquem a sustentabilidade no resgate da produção local desta associação (cultura-tecnologia-ambiente). Entendo que este texto lança algumas hipóteses teóricas sobre as quais se sustenta e as quais deseja corroborar. Estas hipóteses ou proposições podem ser resumidas do seguinte modo:

1. A sustentabilidade só existe quando cultura, tecnologia e ambiente são produzidos mutuamente;
2. Esta associação entre cultura, tecnologia e ambiente deve ocorrer, necessariamente, tanto nos espaços locais, quanto regionais e globais e, ainda, em uma associação que não deveria ser constituída tão somente a partir de uma racionalidade dita instrumental, técnica e/ou econômica;
3. A principal função da educação para a sustentabilidade é apoiar o desenvolvimento de espaços (de locução/reflexão/negociação/ação) e capacitar indivíduos e coletivos para a produção autônoma de cultura e tecnologias adequadas às necessidades, expectativas e peculiaridades ambientais de locais e regiões, para que eles possam pensar (e sentir) e agir local, regional e global-

<sup>1</sup> Quando busco em mim mesmo os motivos da minha adesão à temática e aos processos de educação para a sustentabilidade encontro racionalidade ecológica, paixões e compaixões, razões que minha própria razão não explica, um impulso “de dentro”. Nesta arqueologia do “eu” vou re-encontrando os prazeres dos encontros humanos, tantos, tão bons, dos encontros com espaços menos entropizados/antropizados, encontros com a arte, a poesia. É muito disso que acabo sistematizando aqui. Será que as perspectivas e orientações que esta arqueologia pessoal me despertam podem servir a outros? Acho que desta esperança me armei para escrever o que pode não ser classificado como “científico” ou “acadêmico”.

mente, orientados por uma solidariedade sincrônica e diacrônica.

Assim, neste artigo, o leitor encontrará um quadro do histórico e do estado da arte das discussões que inter-relacionam educação, ambiente, cultura, política, tecnologia, sociedade e sustentabilidade; em seguida, uma análise de dois processos (da área de educação ambiental para a sustentabilidade), um formal e outro não-formal. Ao final estão apresentadas diretrizes para o enfrentamento de alguns equívocos sub-reptícios das compreensões e estratégias de educação ambiental, e alguns indicadores de qualidade para tais processos.<sup>2</sup>

## FUNDAMENTAÇÃO – ARGUMENTAÇÃO TEÓRICA

Sustentabilidade é uma expressão usada à exaustão nos dias de hoje, de acordo com Diegues (2001), está presente nos discursos e declarações de princípios e estratégias de governo, partidos, empresas, ONG's, fundações, instituições financeiras e dos principais organismos mundiais. Uma verdadeira panacéia, remédio para todos os males. Entretanto, se perscrutarmos além das palavras encontraremos o fato de que o termo comporta hoje projetos políticos dissonantes e que o termo carrega, para a prática, pouca ou nenhuma implicação de princípios e metodologias. Se não compreendermos

o contexto e as raízes políticas e históricas dessa “onda”, ela permanecerá vazia de significados práticos para qualquer possível transformação sócio-ambiental. A palavra encontra guarida entre aqueles que acreditam que todo um processo civilizatório chamado desenvolvimento se esgotou e também entre os que acreditam que só precisamos “apertar alguns parafusos” para correção dos caminhos do processo de desenvolvimento. A polissemia do conceito, apontada por Leff (2000), coloca-o simploriamente entre a questão da internalização dos aspectos ecológicos que sustentam o processo econômico e a permanência deste próprio processo econômico. Esta noção vulgarizadora não conseguiu unificar os discursos e contradições; assim, os desacordos emergem nas dificuldades de todas as tentativas de trazê-lo para a prática por implicar em negociação das diferenças. Para fundamentar as análises, percorramos, brevemente, as relações sociedade/ambiente para corroborar algumas idéias que sustentam minha linha argumentativa nesta etapa do artigo:

1. Não há relação sem impacto, os homens sempre impactaram o ambiente; harmonia e equilíbrio estático inexistem na natureza; a degradação foi “simplesmente” potencializada pelas especializações e pelo aumento do poder de interferência (potência) das tecnologias;
2. A explosão da problemática ambiental é fruto fundamentalmente do processo de transferências de tecnologias e da profunda assimetria de poder e de interesses entre os países do Norte e do Sul. Estamos numa nova fase do desenvolvimento, na qual, embora caracterizada por uma outra índole de dependência, “esse tipo de desenvolvimento continua supondo heteronomia e desenvolvimento parcial, daí ser legítimo falar de países periféricos, industrializados e dependentes” (CARDOSO; FALETTO, 1970, p.127 – por que FHC esqueceu? Talvez falte-lhe a fundamentação ecológica-termodinâmica para entender que o condicionamento está para além da desigualdade econômica nas trocas). Se pudermos corro-

<sup>2</sup> Para tanto, respaldo-me na experiência de coordenação (na UEFS) de duas turmas e na docência em quatro turmas (UEFS, UESB, USP) de especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade; na vivência da coordenação (por dois anos) de um programa de extensão e educação ambiental (USP); na assessoria a projetos educacionais e sócio-ambientais no Instituto ECOAR para a Cidadania; em atividades de apoio a Organizações Sociais em Planejamento Participativo; na Coordenação de uma equipe de treze profissionais e estudantes, em intervenções educacionais em 50 comunidades rurais (APA do Lago de Pedra do Cavalo). Além, é claro, de conversas tanto úteis quanto agradabilíssimas com os professores e amigos Carlos Brandão, Claudia Coelho, Eda Tassara, Ludmila Cavalcante, Marco Malagodi, Marcos Sorrentino, Vitor Rosa e com vários alunos com os quais venho trabalhando.

borar adequadamente estas hipóteses, será simples avaliarmos os múltiplos interesses que se deseja manter sob o ícone da sustentabilidade, apoiando de fato o próprio estado das coisas.

## Da evolução dos impactos ambientais à atual crise ambiental

Os primeiros hominídeos foram registrados há quase dois milhões de anos. Ao longo do tempo a plasticidade do desenvolvimento humano permitiu ao homem ocupar, praticamente, todos os biomas do planeta. Segundo Santos (1997) os sistemas técnicos sem objetos técnicos desta fase da história humana não eram agressivos por serem indissolúveis em relação à natureza; ou seja, não há natureza sem o toque humano, não é o humano algo diferente de natureza e sua existência não é inevitavelmente degradante para o meio. O humano sempre foi agente transformador do meio; entretanto, a modificação da paisagem de modo intencional, para otimizar os serviços naturais de interesse humano, é fenômeno recente, há dez ou doze mil anos, quando surgiu a agricultura.

A agricultura foi a tecnologia-chave não só para a ampliação dos impactos como para viabilizar um grande incremento populacional e o sedentarismo, ou seja, o fim progressivo do nomadismo. O sedentarismo não só é a base para o adensamento populacional como também de outros elementos associados. Sedentarismo e adensamento populacional viabilizaram o caminho da produção da tecnologia a passos largos, em função, basicamente, da possibilidade de especialização de funções dentro dos agrupamentos humanos. Cidade, especialização e tecnologia reforçaram-se mutuamente até o início da era industrial, marcada pela máquina a vapor de Watt; daí para frente a velocidade de mudanças, alterações e impactos cresceu em escala geométrica, proporcional ao aumento das potências desenvolvidas, de 0,05 hp (horsepower ou cavalo-força) desenvolvidos por um homem usando alavanca, máximo das primei-

ras centenas de milhares de anos da história humana, a 10-20 hp dos moinhos e daí a 1,5 milhão de hp das grandes usinas elétricas do século XX (GOLDEMBERG, 1998).

Um fato político interessante para a reflexão sobre este caminho do desenvolvimento é que a desigualdade de acesso e consumo de energia entre países e grupos sociais não se reflete no que hoje as teorias de desenvolvimento reconhecem como desenvolvimento humano; o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) praticamente não aumenta a partir de 1 TEP/capita (Tonelada Equivalente de Petróleo, por pessoa), enquanto a maior parte dos grupos ricos consomem até 10 TEP/capita (GOLDEMBERG, 1998). A tecnologia passou a ter significado “*per se*”, a tecnologia pela tecnologia; toda evolução, entendida como complexificação, aumento de potência e rapidez, começou a ser percebida e associada ao próprio desenvolvimento humano. Assim, a crise ambiental é resultado, em boa parte, do desconhecimento da 2ª Lei da Termodinâmica (Lei da Entropia) que desencadeia, segundo Leff (2001), no imaginário dos economistas, um desejo de crescimento e produção sem limites, ecológica e termodinamicamente equivocada. Para Leff (2001, p.210 – grifos nossos), “desse limite do crescimento e da entropização do mundo é que emerge a necessidade de transgredir essa desordem (**gerada pelas buscas humanas entropizantes que têm origem no seu desejo latente de totalidade hedonística e continuidade para além da morte**) organizada pela racionalidade econômica, que permita construir uma ordem produtiva sustentável, fundada em uma racionalidade ambiental.”

Esta potencialização transformadora e impactante condicionou os fenômenos da globalização e o sub-jugo cultural, econômico e tecnológico das regiões ao Sul pelo Norte. Afinal, sem a expansão das fronteiras do sistema de troca de energia e de matéria, a exaustão de um sistema fechado, que desenvolve potências energéticas e níveis de consumo tão exorbitantes, ocorreria em pouquíssimo tempo.

## Das rupturas das relações cultura-tecnologia-ambiente na origem da atual “insustentabilidade”: a demanda por uma nova racionalidade

Devemos compreender melhor a indissociabilidade de cultura/política, tecnologia e ambiente. A cultura que reúne os códigos, atitudes, a semi-ótica nas interações<sup>3</sup>, tem na política o seu olhar para o futuro, que reúne em um projeto de sociedade sua intencionalidade, ou o conjunto, mais ou menos democrático, dos desejos. A tecnologia, por sua vez, é produto da cultura e do ambiente, é a forma de intervenção de um grupo social sobre um ambiente em função de suas intencionalidades políticas (de novo, mais ou menos democráticas). Assim, cultura e ambiente produzem-se, condicionam-se através da tecnologia, o homem participa da dinâmica histórica deste processo. Cultura e ambiente constroem-se permanentemente, condicionam-se em permanente interação dialética. Assim, política ambiental deveria ser entendida como a intenção transformadora de um grupo sobre seu ambiente, a vontade de um povo que se auto-determina e faz suas opções imerso em seu contexto cultural e ambiental. Para produzir as alterações intencionadas, que levam ao futuro desejado, o grupo social gera tecnologia, conjuntos de instrumentos e procedimentos para a intervenção sobre o meio. Desta forma, é redundante dizer que tecnologia e ambiente condicionam-se mutuamente.

O atual *status* e a gravidade da questão ambiental são fruto da ruptura desta tríade, da “mimetização” de tecnologias exógenas (SACHS, 1986), entendidas como atalhos para o desenvolvimento (em seu sentido de progresso, positivista); equívoco grave que conduz à degradação da cultura, do convívio, à degradação social, econômica e ambiental reforçada pela

dependência (em relação às metrópoles) de cunho econômico, político e cultural, em função da tecnologia “mimetizada”. A tecnologia, entendida como organização do conhecimento para produção, “inseriu-se nos fatores de produção e da força de trabalho e excluiu deste processo o homem e a natureza” (LEFF, 2001, p.87). Assim a tecnologia instrumentalizou a racionalidade econômica e creio que o próprio positivismo. Os objetivos políticos e princípios se esvanecem numa “fuga para a frente”, rumo a um desenvolvimento que a nenhum lugar pode levar, uma vez que não foram enunciados os objetivos daquela sociedade, objetivos estes que passam a ser definidos de fora para dentro a partir de uma perspectiva positivista e materialista. Assim, uma das bases da insustentabilidade relaciona-se à não-democracia, à inexistência de espaços de participação que propiciem negociações, exposições de necessidades e vontades, para produção de relações e de qualificação dos códigos destas relações. Tais espaços democráticos podem contribuir para a superação da hegemonia da economia e da racionalidade instrumental nas construções e percepções do desenvolvimento, trazendo de volta a ele sua humanidade.

Cultura e educação são processos associados, em interação dialética, que deveriam produzir as práticas (tecnologias) de transformação do ambiente no sentido dos desejos de um determinado grupo social ou comunidade. A cultura e o ambiente determinariam, naturalmente, as tecnologias, sendo esta associação a garantia da sustentabilidade; afinal os grupos sociais e as comunidades desejam sua própria perpetuidade e qualidade de vida. O transbordamento de culturas e tecnologias para além das fronteiras dos contextos sociais e ambientais nas quais foram geradas é um fato antigo; sua intensidade, entretanto, cresce exponencialmente desde as Cruzadas, chegando hoje a seu ápice com o processo denominado Mundialização. Para Santos (1997), cada novo instrumento é apropriado, ou deveria ser, de modo específico, pelo lugar. Assim, o aporte excessivo, hegemoneizante e impositivo (via crédito, educação, mídia), de novas técnicas prejudicam esta

<sup>3</sup> A cultura reúne, além de códigos, regras, valores, comportamentos e tecnologias, uma produção semi-ótica que se refere às relações, à forma como o “real” é lido e daí agido... A importância de se perceber isto relaciona-se à produção de uma leitura técnico-racional-econômica sobre natureza e sociedade.

apropriação, o que conduz à perda das faculdades (conhecimentos, opções) sobre a transformação do próprio espaço. A partir desta perspectiva, Leff (2001) propõe o desvelamento de uma nova racionalidade, dita ambiental ou ecológica, que traz consigo o conceito de adaptação, oposto ao de domínio que fundamenta a racionalidade econômico-instrumental. Dela derivaria um novo paradigma produtivo, fundado na produtividade ecotecnológica, que a diferencia da produtividade econômica tradicional, na qual as condições ecológicas de um dado local mobilizariam as comunidades, autogeridas, para produzirem os valores de uso socialmente necessários, através da melhoria e transformação da produtividade primária de ecossistemas. Há que se pontuar que o colonialismo de 300 anos da América deu à Europa a folga demográfica e financeira suficiente para seu grande salto nas relações imperialistas e seu descolamento da racionalidade ambiental. A partir de 1800, as nações do Norte puderam prescindir do domínio político, econômico e militar exercido sobre as demais nações; elas tinham mais que espelhos para trocar, tinham uma tecnologia que acendia nos demais povos o mesmo olhar de desejo e admiração recebido por Prometeu. Assim, a hegemonia pôde percorrer caminhos menos beligerantes e mais poderosos, pois produzem dependência de ordem cultural e tecnológica e por isso também política e econômica.

No Brasil, foi ignorada a voz lúcida de José Bonifácio de Andrade e Silva que, ao lutar pela abolição, enxergou que o modelo de “plantation”, voltado às exportações, fundamentado na distribuição desequilibrada de terras, era um caminho de inferioridade e propunha um modelo voltado para o mercado interno, com ênfase à reforma agrária e ao desenvolvimento de tecnologias adequadas às nossas condições, pois, pasmem, percebia a associação de todo esse caminho à degradação ambiental (PÁDUA, 2002). A clareza desta análise não permitiu que o cerne de suas propostas fosse levado a sério, as elites terceiro-mundistas aprenderam cedo seu papel no mundo “livre”, de manter o “status quo”, o qual propicia o desequilíbrio interno e

externo, na desigualdade das trocas de bens e serviços, ou intercâmbio ecologicamente desigual (GUIMARÃES, 1991; MARTINEZ-ALIER, 1999), ou ainda nesta “Raubwirtschaft”<sup>4</sup>.

O que está implícito na proposta de José Bonifácio é a indissociabilidade epistemológica fundamental entre cultura/política, tecnologias e ambiente. Hoje, as potências das tecnologias permitem, mais que em qualquer tempo, uma profunda intervenção sobre o ambiente assim como uma interferência ambiental entre os povos, agravada pelo neo-colonialismo de ordem tecnológica (e biotecnológica). O discurso global sobre a crise ambiental foca, simplesmente, a necessidade, como estratégia fundamental, de os países pobres assimilarem as tecnologias “limpas” dos países ricos (LEFF, 2000); entretanto, a indissociabilidade acima referida é demonstrada deliciosamente em nove exemplos (“prova dos 9”) listados por Marques (1999), nos quais povos utilizam tecnologias “sujas”, ou realizam atos “criminosos” aos olhos da racionalidade instrumental ou do higienismo ambiental, estando em sintonia com a história ou com os processos ecológicos locais, suas necessidades e desejos, a curto e longo prazo, ou, ao contrário, quando a inserção das “coisas limpas” da modernidade é que coloca em risco a dinâmica homem-natureza.

Concluindo esta etapa para corroboração das hipóteses enunciadas creio que podemos perceber que todo processo de “mimetização”, como disse Sachs (1986), ou mera transferência tecnológica leva a uma grave dependência tecnológica e cultural que sustenta a assimetria econômica e conduz à degradação ambiental. A busca dessas tecnologias, vendidas como atalho para o desenvolvimento, é a grande falácia e equívoco terceiro-mundista e é chamado, muito apropriadamente, por vários teóricos do desen-

<sup>4</sup> Literalmente, economia de pilhagem, entendida no exemplo da importação de produtos de países pobres, pelos países ricos ou pelas elites do 3º mundo, por preços que não consideram a exaustão dos recursos naturais locais nem a degradação ambiental associada.

volvimento, de “fuga para a frente”. A ordem global é desterritorializada e tenta impor uma única racionalidade e os lugares respondem com sua própria racionalidade, ou seja a reterritorializam; assim cada lugar é ao mesmo tempo objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente (SANTOS, 1997). Esta profunda inter-relação prática exige um diálogo que para os mais otimistas anuncia a produção de uma sociedade global ou de uma sociedade civil mundial (IANNI, 1997; GUTIERREZ, 2000) e exige uma cidadania global, a crise então se apresenta como oportunidade única de construção desta, otimisticamente enunciada, sociedade humana global.

### **Dos caminhos do ambientalismo às propostas sobre sustentabilidade: fundamentos para entender o contexto da educação para a sustentabilidade**

A degradação ambiental dos espaços urbano-industriais ingleses e dos aspectos rurais americanos decorrentes, respectivamente da industrialização e da corrida ao Oeste (“Homestead Act”), foram percebidos por grupos intelectualizados que iniciaram a sistematização das idéias que alimentaram o Arcadismo, o Romantismo e o **preservacionismo**. A percepção de que um modelo de desenvolvimento era degradante acima da resiliência dos sistemas naturais levou à inferência de que o humano, tem em si o “mal”, o pecado que destrói o paraíso feito por Deus. Não aprofundaremos nossa crítica ao preservacionismo mas cabe registrar que sua proposta básica, a criação de espaços naturais (ilhas) protegidas da ação do homem, apesar de sobreviver até os dias de hoje, é *derrotista*, pois não vislumbra a busca de novos caminhos, *injustamente seletiva*, pois raramente atende espaços naturais menos “queridos” pelos humanos urbanos como savanas e mangues, *eurocêntrica*, pois não reconhece que outros povos produziram diferentes relações com o mundo natural, *ineficiente*, pois depende de vigilância e pode levar à degradação pela falta

de conectividade entre áreas ecologicamente interdependentes.

No mesmo período, no seio do Serviço Florestal Americano, surgiu a proposta **conservacionista**, de corte mais antropocêntrico e utilitarista, compatível com o desenvolvimento econômico, considerada a raiz das atuais propostas para a sustentabilidade, pois discutia os caminhos para a perpetuação do uso dos recursos naturais<sup>5</sup>.

Foram estas as linhas básicas do ambientalismo até a década de 60, marginais, sem relacionar seu debate e proposições à necessidade de um repensar das questões sociais ou do modelo de desenvolvimento, quando os movimentos sociais, estudantis, de minorias, pela paz ploriferaram e progressivamente se articularam em um movimento de contra-cultura, crítico da lógica e da racionalidade dos modelos capitalistas e socialistas. Romperam com uma perspectiva dicotômica e estruturalista, pretenderam questionar os caminhos propostos tanto pelo capitalismo quanto pelo socialismo, considerando ambos degradadores dos humanos e do ambiente. O movimento ambientalista amadureceu e percebeu-se, aos poucos, sócio-ambiental.

Os relatórios científicos como os do Clube de Roma respaldaram em 1972 o ingresso dos Estados no debate. A grande marca de 1972, a Conferência de Estocolmo, marcou uma cisão das posições Norte e Sul (“Vocês estão preocupados com a fumaça de seus carros e nós com a fome de nosso povo”), sendo o Brasil um dos líderes da posição desenvolvimentista, que impediu qualquer decisão pragmática e/ou mandatória na conferência. Mesmo assim, esta tornou-se um marco da política ambiental em escala mundial, não só por ter promovido uma ampliação do debate – tanto que dez anos depois observava-se que o número de países com órgãos ambientais federais passava de 12 para

<sup>5</sup> No Brasil o conservacionismo deu origem ao Código das Águas e ao Código Florestal, ambos de 1934. O preservacionismo só produziu seu primeiro ato em 1937 com a criação do Parque Nacional de Itatiaia (RJ).

140 – como ainda por inserir a questão da pobreza, das relações Norte-Sul e da desigualdade social, definitivamente, na pauta ambiental.

Na década de 70 surgiu a proposta teórica do “Ecodesenvolvimento” (SACHS, 1986), com um conteúdo político profundamente crítico e sistêmico, apontando para uma recusa explícita à dependência cultural e técnica implícita na transferência de tecnologia. Talvez pelo componente mais transformador (menos reformista), quanto por seu aparente pouco pragmatismo, a proposta foi esvaziada e teve seu conteúdo crítico diluído a partir da Declaração de Cocoyoc<sup>6</sup> (*apud* LEFF, 2000) que iniciou o delineamento do que viria a ser a proposta de Desenvolvimento Sustentável e seu tom profundamente reformista, subordinando as preocupações ambientais à busca da sustentabilidade econômica. Em resumo, como aponta Leff (2000), o fato das estratégias e dos discursos do Desenvolvimento Sustentável estarem desvinculados dos movimentos sociais que lutam pela apropriação de recursos faz que com esta proposta de desenvolvimento, agora dita sustentável, pareça uma simples resposta do capital à atual crise ecológica que ignora a própria racionalidade econômica como causa da crise ecológica.

O formato teórico do Desenvolvimento Sustentável só veio a ser sistematizado em 1987 pela comissão do Relatório “Brundtland” (1991, p.46), que o definiu como o desenvolvimento que “atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” e considera a satisfação das necessidades e aspirações humanas como principal objetivo do desenvolvimento. A matriz conceitual do Relatório foi a base para o desdobramento de políticas nacionais, diálogos e acordos globais da área ambiental. Os principais méritos das propostas de Desenvolvimento Sustentável são o compromisso de minimizar os impactos do desenvolvimento e de associar a isso a redução dos males da pobreza. Na Rio-92 as estratégias para o Desenvolvimento Sustentável foram detalhadas na Agenda 21, como um documento<sup>7</sup> não mandatário, mas um firme protocolo de inten-

ções; o suporte legal e institucional para garantir a efetivação dos compromissos só se cria com as convenções internacionais específicas. O principal documento específico encaminhado é o FCCC (Framework Convention on Climate Change), fruto dos relatórios do IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) trabalhados e negociados no âmbito da ONU. Apesar do grande sucesso do Protocolo de Montreal sobre a camada de ozônio, o FCCC não tem tido na prática uma efetivação consistente. As razões para isso são, provavelmente, a posição Americana renitente (principal emissor de CO<sub>2</sub>), o bloqueio da OPEP e de países produtores<sup>7</sup> de carvão, as controvérsias científicas em torno da natureza e implicações do acúmulo de gases estufa, assim como da multiplicidade das fontes destes gases cuja redução drástica na emissão implicaria num xoque sobre toda atual base tecnológica. O outro documento importante é a convenção da biodiversidade, que vem sendo amplamente debatido por perceber-se o papel estratégico da biodiversidade no desenvolvimento. O que vem travando o avanço é a questão fundamental tratada em um único artigo, o qual debate a propriedade intelectual, patentes e gestão da biotecnologia e da biodiversidade. Alguns países desenvolvidos também resistem à Convenção sobre Direito de Mar, que cerceia os movimentos transfronteiriços de rejeitos perigosos, uma vez que não pretendem assumir em seu próprio território a gestão destes (GUIMA-

<sup>6</sup> Declaración de Cocoyoc, 1974. *Comercio Exterior*. México, v. 25, n. 1, p. 24, Jan. de 1975.

<sup>7</sup> A agenda global tem 40 capítulos em 4 seções: das dimensões sociais e econômicas (saúde, pobreza, consumo, integração de M.A. e desenvolvimento nas decisões), da conservação e gestão de recursos para o desenvolvimento, do fortalecimento do papel de grupos e dos meios de implementação (tecnologia, ensino, cooperação, jurisprudência internacional). Faz parte das estratégias mundiais para o Desenvolvimento Sustentável a elaboração de Agendas 21 Locais, que vêm sendo desenvolvidas em diferentes espaços. Sobre os limites desta estratégia teremos algumas considerações ao comparar a proposta de Sociedades Sustentáveis e o Desenvolvimento Sustentável.

RÃES, 1991). O Tratado de Não-Proliferação Nuclear criou duas categorias de países: aqueles responsáveis, livres e nuclearizados e sua antítese, os *países-criança*, sem competência técnica e/ou maturidade para dispor de ferramenta tão perigosa.

Alimentado no âmbito de ONG's, governos, BID, Banco Mundial, FMI, ONU, FAO e instituições de pesquisa, o Desenvolvimento Sustentável não é um consenso. Se não percebemos o profundo dissenso, criamos a ilusão de um consenso, grave na medida em que abafa as discussões centrais. Pedrini (1997, p.92) cita o artigo de Layargues (1996), "A cortina de fumaça: ideologia e discurso empresarial verde", que faz uma análise do discurso *verde* do meio empresarial e conclui que a nova racionalidade é pura retórica, o discurso se evidencia incoerente e esconde a manutenção total da lógica vigente. Um grupo significativo de pesquisadores ambientalistas e de ONG's vem construindo uma sólida crítica ao "conjunto de obras" Desenvolvimento Sustentável e propondo estratégias alternativas. Vamos às principais críticas:

1. As associações, herdadas do positivismo, entre desenvolvimento e progresso, progresso e riqueza, riqueza e industrialização são claramente veiculadas na idéia de Desenvolvimento Sustentável (o imperativo estratégico primeiro é a retomada do crescimento econômico). Estas vinculações delineiam um único caminho possível de desenvolvimento, os níveis altos de consumo continuam como objetivo e fundamentam-se em uma fé na tecnologia que parece ignorar a entropia;
2. A capitalização dos recursos naturais fundamentou-se na crença, mesmo que velada, da capacidade do mercado em alocar recursos financeiros e atender à conservação dos recursos naturais. O equívoco relaciona-se aos fatos de que a racionalidade econômica funciona a partir da lógica da escassez, de que a valorização econômica tem limites muito claros e de que a medida da solidariedade diacrônica será dada pelas taxas de juros;
3. A proposta de Desenvolvimento Sustentável trata problemas ambientais e pobreza como externalidades do processo de desenvolvimento a serem solucionadas com ajustes procedimentais e reformas. O ambiente é apenas um fator para a tomada de decisões, a proteção é somente parte dos processos econômicos, cuja "sustentabilidade gravita sobre os princípios de sua racionalidade mecanicista" (LEFF, 2000, p.262);
4. Desenvolvimento e sub-desenvolvimento são faces de uma mesma moeda (Teoria da Dependência) e têm no paralelo campo-cidade uma perfeita metáfora dos aspectos termodinâmicos dessa associação. Energia não se cria, ela flui entre sistemas e decresce em disponibilidade. O amplo progresso material de alguns locais é fruto de um aporte 25 vezes maior de matéria e energia, em detrimento dos recursos disponíveis para outros locais (GUIMARÃES, 1991);
5. O ser humano não possui limites, instruções genéticas ao consumo exossomático e às aspirações materiais; além disso, as unidades político-territoriais não restringem, a não ser quando assim se deseja, o fluxo de matéria e energia, ou seja cumprem uma função de invalidar fluxos ecológicos naturais (migração para onde haja mais recursos). Desta forma, as argumentações em torno do Desenvolvimento Sustentável são flagrantemente políticas, seletivas e podem ser entendidas como um "*intento de biologizar as desigualdades sociais*" (MARTINEZ-ALIER, 1998, p.94-95). Ou seja, posturas basicamente NIMBY (*not in my back yard*), ou ainda *racismo ambiental*.

Um exemplo crítico está no fato de que, associada ao processo de globalização, a proposta de Desenvolvimento Sustentável deu vazão à noção de vantagem comparativa ambiental de países subdesenvolvidos para sediar indústrias de maior potencial poluidor (NIMBY). Não há também como supor necessidades humanas (a não ser o ar e a água) que sejam perenes e uniformes (tempo/espço) sobre as quais se possa

planejar; o polimorfismo cultural das necessidades implica na circunstancialidade temporal e espacial de qualquer planejamento, tese corroborada por Marques (2000).

Uma simplificação para diferenciar a expressão Desenvolvimento Sustentável do termo “Sociedades Sustentáveis”<sup>8</sup>, neste contexto, seria dizer que a primeira propõe estratégias do global para o local e a segunda, do local para o global e de volta a esse. Esta simplificação talvez tenha alguma validade quando percebemos a absoluta dissociação entre agendas global, nacional, estaduais e locais, uma vez que uma efetiva articulação exigiria fortes negociações políticas a partir da perspectiva local e implicaria em “forçar” a população do Norte a se perguntar se seus padrões de consumo são sustentáveis. Afinal, quem é insustentável? Sem que emergja uma resposta que possa desconsiderar os aspectos locais, o conceito de Sociedades Sustentáveis configura-se como único aceitável, por trazer explícita a necessidade da democracia e da justiça entre locais e quebra com propostas hegemoneizantes e despolitizadoras

### **Da ontologia das relações homem-natureza e a *semi-otização* do ambiente: uma questão mal resolvida para a educação ambiental**

A percepção usual do conceito de meio ambiente deriva de um processo de semiótica instrumentalizante, da racionalidade instrumental, da história da produção da sociedade ocidental humana enquanto algo diferente da natureza e/ou que a vê como reserva de recursos. Para Leff (2000), a natureza está em processo de incorporação ao capital por duas vias, uma econômica (a internalização de custos ambientais do progresso material) e outra simbólica (que recodifica num “cálculo de significação” homem, cultura e natureza, como for-

mas aparentes de uma mesma essência). Assim, continua Leff (2000, p.294), surgem Capital Natural e Capital Cultural que podem então adentrar codificados a linguagem do Capital dentro do processo econômico, de modo que “esta estratégia discursiva da globalização converte-se em um tumor semiótico, numa metástase do pensamento crítico que dilui a contraposição, a oposição e a alteridade, a diferença, a alternativa, para nos oferecer, em seus excrementos retóricos, uma revisão do mundo como expressão do Capital”. O resultado destes filtros *semi-otizantes* é uma produção contínua de um conceito de natureza cada vez mais distante do que de fato é, por precisarmos entender que a história humana não se depreende da história da natureza. Nesta operação simbólica, o discurso da globalização pode ser visto de forma crua, como um “olhar voraz” que integra e instrumentaliza o olhar do capital sobre natureza e cultura, prepara as condições objetivas para engoli-las (cultura e natureza) com toda a argumentação racional econômica; e, assim, muito mais que uma “visão holística” é a expressão do capital em “sua gula infinita e incontrolável por todo o real” (LEFF, 2000, p.296). Leis (1999), numa interpretação atual das questões colocadas por Adorno e Horkheimer, pergunta-se se é possível pensarmos sobre a sustentabilidade a partir de qualquer separação, de ordem epistemológica ou ontológica, entre homem e natureza. Para Thomas (1988), a separação entre natureza e sociedade é uma das características da cultura ocidental, cujas bases religiosas, históricas e políticas fundamentaram a sujeição de todas as “coisas” pelo homem (masculino, branco, cristão, proprietário ou mais modernamente WASP – White, Anglo Saxon, Protestant), profundamente reforçadas pelos fenômenos contemporâneos. Isto implicaria, segundo Gutierrez (2000), na necessidade de uma revolução de ordem espiritual, radical, que supere os paradigmas judaico-cristãos de dominação e submissão. Assim como *é preciso conceber os homens como iguais para vê-los como livres* (Locke), talvez precisemos conceber a socieda-

<sup>8</sup> Conceito sistematizado na Rio-92 pelo Fórum das ONGs no Tratado de Educação Ambiental e Responsabilidade Global para Sociedades Sustentáveis

de como natureza para relacionarmos-nos com ela em bases sustentáveis.

O ambiente, de fato, é o palco no qual (com o qual) nós existimos, no qual nos tornamos humanos: é do ambiente que nossa própria humanidade emerge, é no ambiente que nossa cultura se cria. Talvez seja o homem a natureza tomando consciência de si mesma, diz Alves (2002, p.72), dialogando com as reflexões de Bachelard em relação à imaginação da matéria viva. A natureza é o espelho da alma e com a imagem que vemos nos reconhecemos, nos percebemos, produzimos nossa humanidade, nela interagimos; ela é a mediadora maior das relações humanas, nela percebemos o outro, nela e com ela (a natureza) existimos com o outro. Segundo Leff (2001, p.205), “é o ambiente que nos impele ao saber”, ou, ainda, “é a falta insuperável do conhecimento, esse vazio onde se aninha o desejo de saber” (p.78). Guattari (1990) propõe uma articulação ético-política, à qual denomina ecosofia, entre os três “registros ecológicos”: do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana; são, desta forma, três ecologias que devem ser trabalhadas de modo articulado; e não se deve nunca reduzir a questão à ecologia ambiental que “tal como existe hoje, não fez senão iniciar e prefigurar a ecologia generalizada que aqui preconizo e que terá por finalidade descentrar radicalmente as lutas sociais e as maneiras de assumir a própria psique” (GUATTARI, 1990, p.36). Ainda, esta ecosofia mental deve reinventar a relação do sujeito com o corpo, com os fantasmas do inconsciente, com a “flecha do tempo” (PRIGOGINE, 1993) que não conseguimos reter, e com os mistérios da vida e da morte; deve buscar antídotos contra a intermediação externa da produção da sua própria subjetividade. Leff (2000) sugere a necessidade de uma pedagogia da complexidade ambiental que possibilitaria o encontro de outridades, o enlaçamento das diferenças, a complexificação dos seres e a diversificação de identidades. O ambiente traz consigo uma ontologia e uma ética opostas a qualquer princípio totalitário, homogeneizante, a todo conhecimento unitário ou à globalidade

totalizante. Para Santos (1996, p.336) “(...) a natureza é a segunda natureza da sociedade e, como tal, sem se confundir com ela, tão-pouco lhe é descontínua (...)”. Gutierrez (2000) fala da necessidade da imbricação da pessoa planetária com os sujeitos coletivos específicos de cada lugar, também da ecologia do eu e da ecologia sócio-ambiental, da cotidianidade e da planetariedade.

A racionalidade ecológica talvez necessite um complemento de ordem emocional, afetiva, uma afetividade ecológica, de matiz poético, estético, ontológico. Vem se formando a questão aos educadores: como promover racionalidade e afetividade ecológicas?

### **Sobre educação para a sustentabilidade, sua polissemia e seu contexto de dissensões políticas**

Neste quadro politicamente complexo e diverso a educação surge naturalmente com múltiplas perspectivas. Como aponta Sorrentino (1995), a educação ambiental reúne quatro grandes correntes: a primeira concentra a atuação de entidades e grupos ambientalistas que visam estimular a defesa de matas, animais em extinção e assumem um tom *preservacionista*; uma segunda, bastante antiga relaciona-se às práticas educacionais *ao ar livre*, encontra-se nas práticas dos naturalistas, escotismo, trilhas ecológicas e ecoturismo; a terceira corrente, denominada *gestão ambiental*, está presente nas lutas dos movimentos sociais da América Latina, vincula-se à busca da participação democrática de populações marginais para o enfrentamento dos danos sofridos por estas populações em virtude do progresso capitalista (perda de área, poluição de águas...); e a quarta categoria denominada *Economia Ecológica*, fundamenta-se principalmente nas idéias do Ecodesenvolvimento de Sachs (1986), na valorização do pequeno (“*Small is beautiful*”) de Schumacher (1983). Apesar de existirem práticas antigas, como o escotismo, relacionadas à educação ambiental a sistematização teórica é mais recente e evoluiu em paralelo aos debates iniciados na década de 70, em conferências internacionais como

a de Tbilisi (1977). A educação ambiental não evoluiu apenas em paralelo às discussões ambientalistas, mas também em diálogo com as evoluções do debate da educação. Leite & Mininni (2000) definem duas vertentes, uma Ecológico-Preservacionista (mais relacionada ao ensino de ecologia, mais afetiva, que bebe mais diretamente das abordagens tradicionais, behavioristas ou da Escola Nova) e outra Sócio-Ambiental (mais integrativa na visão sociedade-natureza, histórica, crítica do desenvolvimento e que se relaciona a diversas escolas mais modernas como a sócio-cultural com Freire, a Pedagogia Radical com Giroux, e a sócio-interacionista com Piaget e Vygotsky). Uma definição interessante da educação ambiental é dada por Sorrentino (1995), que define o seu objetivo como sendo o apoio à conservação da biodiversidade para a auto-realização individual e comunitária e para a gestão política e econômica através de processos educativos que promovam a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida.

Em substituição ao conceito de sustentabilidade, talvez devamos construir, para orientar os processos educacionais, uma acepção relacional, na qual sustentabilidade deva ser entendida como resultado natural de sociedades autônomas, cômicas da sua responsabilidade, das suas relações ecológicas com outras comunidades, das relações entre a produção da cultura, da tecnologia e do ambiente, para que cada comunidade perceba desenvolvimento diferentemente do progresso material e, por conseguinte, a si mesma e a sua história como parte do ambiente e da história deste. A partir desta percepção, consciência e autonomia produzem-se a solidariedade interna e a solidariedade em redes.

Assim, a Educação Ambiental para a Sustentabilidade deve atuar na construção e na mediação da participação para consolidação de indivíduos e coletivos autônomos e solidários. Sawaia (2001) sugere que a práxis participativa seja artífice da potência de ação cotidiana e pública; para tanto há que se assumir a luta contra a potência de padecer, contra a postura vitimizada, contra a contemplação da afetividade

e da subjetividade no planejamento da participação; evitar o empobrecimento do campo perceptivo e das necessidades; evitar o planejamento de ações de diferentes temporalidades e a diversificação de estratégias de ação. A busca da potência de ação cotidiana enfatiza a estética da existência “em si” e deve atentar para os riscos de, ao fazer isso, promover uma estetização da desigualdade e da pobreza; a busca da potência de ação pública, por sua vez, enfatiza a eficácia política e deve atentar para não se perder nas armadilhas da razão instrumental.

Galvani (2000) sugere a necessidade de um processo de auto, hetero e ecoformação (definido como triplo movimento de tomada de consciência reflexiva) como um processo transcultural, transdisciplinar e transpessoal, fundante desta reconstrução das relações dos humanos, consigo, com seu meio e entre seus pares. Quem são os pares? Surge a necessidade de definir o recorte da atuação. Onde atua o técnico, o professor, o educador ambiental, o intelectual orgânico? Definitivamente, na comunidade. Segundo Leff (2000), este processo relaciona-se à reconstrução da democracia, que passa do princípio de “a cada pessoa um voto”, à busca de possibilitar a cada comunidade a possibilidade de satisfazer suas necessidades e aumentar a sua qualidade de vida.

“A relação face a face e o espaço geográfico não são fundamentais na configuração da comunidade, mas são sua base cotidiana de objetivação. Nessa perspectiva, comunidade apresenta-se como dimensão temporal/espacial da cidadania, na era da globalização, portanto, espaços relacionais de objetivação da sociedade democrática, plural e igualitária.” (SAWAIA, 1996, p.50-51). Assim, creio que a “comunidade” deva ser entendida como o espaço natural,

---

<sup>9</sup> Considere-se que o recorte de uma comunidade pode ser geográfico (urbano, rural, local, regional, global...) ou institucional (hospital, escola, universidade...) desde que haja relações face-a-face ou simplesmente qualquer interferência mútua entre grupos, indivíduos ou destes sobre o meio, que possam fazer sentido para estes grupos e indivíduos.

ou o conceito que orienta a Educação Ambiental, desta forma incidindo sobre a participação.

Gutierrez (2000) aponta como indicadores de processo para intervenções educacionais, na linha da eco-pedagogia, a tendência às microorganizações autônomas e produtivas, a produção do poder sapiencial como auto-regulador social, à lógica do sentir como fundamento da sociedade planetária, a produção do “público” enquanto espaço social para a construção da cidadania ambiental, o equilíbrio dinâmico nas relações de gênero, a conformação de movimentos e grupos sinérgicos para a vivência dos processos de educação e comunicação.

### **A produção de redes de sustentabilidade: uma necessidade para qualquer proposição de transformação social pelas vias da educação para a sustentabilidade**

O tempo como sucessão, o tempo histórico, há muito foi a base dos estudos de descrição da paisagem. Santos (1997, p.130) propõe a simultaneidade das diversas temporalidades sobre a Terra para respaldar os entendimentos dos processos modificadores do espaço. Assim, o que dá a universalidade aos eventos, segundo ele, não é seu simples acontecer mas sua imbricação, assim “cada evento é um fruto do mundo e do lugar ao mesmo tempo”. Ao propor uma Geografia das Redes Santos (1997, p.211) também acusa a polissemia do vocábulo “redes” que afrouxa seu sentido. As redes não são uma realidade recente; a grande distinção entre as do passado e as de hoje é que atualmente a deliberação na constituição de redes são estratégias de avanço da civilização material. As estratégias e tecnologias desenvolvidas para sustentar um “enredamento” com objetivos capitalísticos podem e devem ser adaptadas para fins humanos. Guattari (1990) considera que a atual redução de custos e o desenvolvimento de tecnologias de comunicação podem facilitar este “contra-feitiço”; eventos ocorridos distantes, cuja relação com nossa vida, nossas lutas e utopias não perceberíamos e sobre os quais não refletiríamos, podem entrar para nosso cotidia-

no e fazer vislumbrar a possibilidade de interconexões solidárias. Para Gutierrez (2000), a revolução eletrônica cria um espaço acústico capaz de globalizar os acontecimentos cotidianos e possibilita as interações e percepções que conduzam a uma solidariedade para com toda vida da Terra sendo estas as bases para uma cidadania ambiental mundial.

Martinez-Alier (1999) já aponta a existência de vários casos nos quais o “local” está conectado ao global em um movimento de resistência generalizado. A transnacionalização dos movimentos sociais é uma das estratégias fundamentais apontadas por Scherer-Warren (1996); se analisarmos a defesa da agroecologia e biodiversidade agrícola no terceiro mundo percebemos as idéias globais sobre meio ambiente usadas e apoiadas pelas lutas locais (MARTINEZ-ALIER, 1999). “Aos poucos, ou de repente, o mundo se torna grande e pequeno, homogêneo e plural, articulado e multiplicado” e, assim, “nacionalismo, regionalismo e globalismo são totalidades que se subsumem reciprocamente, em termos históricos e teóricos, são polarizações decisivas quanto ao jogo das forças sociais, opções econômicas, controvérsias políticas e as possibilidades do imaginário ou dos movimentos da história.” (IANNI, 1999, p. 89; 116).

Como aponta Guattari (1990), as comunidades humanas imersas na tormenta tendem a curvar sobre si mesmas, deixando nas mãos dos políticos profissionais a função de reger a organização social. Em meio à individualização alienada e à atomização da sociedade crescentes, reforçadas pela migração, pelos meios de comunicação, violência e sentimento de impotência, subsistem espaços coletivos que buscam potência para a construção de alternativas e de utopias. Assim, a articulação destes espaços em redes de movimentos sociais, como propõe Scherer-Warren (1996), pode viabilizar uma intervenção na formação de políticas públicas além, é claro, de possibilitar o fortalecimento mútuo, na troca de informações e em estratégias cooperativas.

Como indivíduos precisamos, ao mesmo tem-

po, nos tornar solidários (iguais) e ressingularizados (diferentes), como sugere Guattari (1990). Creio que o mesmo valha para os coletivos, para as comunidades. Assim, a percepção das relações sociais e ambientais, associada à reinvenção das singularidades individuais e coletivas, seriam os aspectos subjetivos fundamentais à constituição das Redes Solidárias de Sociedades Sustentáveis.

## REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS

### **Análise das estratégias e dificuldades originadas na educação formal<sup>10</sup>: o caso da especialização em “Educação Ambiental para a Sustentabilidade”<sup>11</sup>**

A partir de uma reflexão sobre os cursos de especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade da UEFS, da UESB-Jequié e da USP-ESALQ-Piracicaba trago algumas breves análises para este texto. Os três cursos tiveram como eixo pedagógico central a intervenção educacional para resolução de problemas sócio-ambientais; assim, quase cem projetos foram desenvolvidos junto a escolas, bairros, feiras-livres, hospitais, universidades, comunidades rurais, comunidades de unidades de conservação, grupo de mulheres, empresas.

Grande parte dos alunos de pós-graduação que se propõe a desenvolver projetos de Educação Ambiental para a Sustentabilidade possui inúmeras pré-concepções epistemológicas e metodológicas. Exemplificando tais pré-concepções: 1) educação como um processo pertencente ao meio escolar; 2) ambiente como aspecto técnico; 3) pesquisa como ação acadêmica; 4) sustentabilidade como necessidade que toca o manejo dos recursos naturais para que estes

não se esgotem; 5) educação ambiental como processo destinado à melhoria das atitudes das pessoas em relação ao ambiente, percepção na qual temas como resíduos sólidos ganham grande destaque.

As proposições metodológicas geralmente enveredam pela “conscientização” e “sensibilização” dos sujeitos para que estes, pela aquisição de novas informações (nem sempre tão novas), decidam não mais agir como antes. As técnicas em geral têm cunho fundamentalmente conceitual-cognitivo, dentre as quais se destacam palestras, campanhas, teatros, passeios de observação do ambiente, estudos do meio.

O conceito de sustentabilidade aparece nas falas e ações de modo diferente em dois momentos; num primeiro momento o conceito marca fortemente os discursos, fica solto em frases e citações de documentos que tratam da solidariedade diacrônica, da multidimensionalidade da sustentabilidade (econômica, ambiental, social, política, cultural, tecnológica), do caráter interdisciplinar da busca da sustentabilidade e da necessidade de um pensamento dito holístico e sistêmico; alguns mais pragmáticos desenvolvem argumentos neo-malthusianos ou bio-cêntricos. A sustentabilidade é, muitas vezes, percebida como uma necessidade do terceiro mundo, as comunidades ricas parecem mais sustentáveis que as pobres, que são percebidas como insustentáveis por seu pior saneamento básico. Num segundo momento, com o andamento dos projetos, os alunos começam a se perguntar sobre “Onde está a sustentabilidade no meu projeto de intervenção?”. O encaminhamento da discussão então segue para a necessidade da sustentabilidade do projeto de intervenção. Neste segundo momento, a sustentabilidade do projeto de intervenção começa a ser vista como um desafio à manutenção das práticas sugeridas pelo projeto ou então um desafio à manutenção do grupo de trabalho criado por ele.

É como se, neste grupo de pessoas, as estratégias de dominação presentes no discurso ambientalista (TASSARA, 2000) encontrassem seu terreno mais fértil. Os alunos, pressupondo clareza e obviedade quanto aos problemas e es-

<sup>10</sup> Educação Ambiental Formal é entendida como aquela exercida como atividade escolar, de sala de aula, da pré-escola ao 3º grau (LEONARDI, 1999)

<sup>11</sup> A análise deste curso merece aprofundamentos posteriores com os demais participantes, neste momento trago breves exemplos originados nele que permitem maior clareza sobre as questões pertinentes para este artigo.

estratégias, anseiam, muitas vezes, que os cursos apenas os instrumentalizem com discursos mais elaborados e técnicas mais diretivas para a indução de novos comportamentos ambientais. A transformação dos sujeitos em sujeitos ambientalizados, já imaginados e criados a partir da necessidade óbvia de novos comportamentos, só precisaria de um processo eficiente de educação ambiental. A função da educação formal seria, para os alunos, possibilitar-lhes dar vazão ao “nobre” desejo de, através da educação, corrigir os graves e urgentes problemas ambientais. Questões que costumam incomodar os alunos são: “Como vou saber o que é obra “minha”?” ou “E se o grupo decide ir em outra direção?” Retomando as palavras de Sawaia (2000), a paixão (ser movido pelo outro) é um sentimento menos mobilizador e poderoso do que a compaixão (ser movido pela paixão do outro); se a compaixão fosse o sentimento nestas perguntas, estas perderiam o sentido.

Aos problemas como: disposição inadequada de lixo (por alunos, por moradores), extração de madeira ou simples desmatamento (por pequenos agricultores), erosão de solos, a caça, a inadequada extração de pedras ou areia, pretende-se oferecer os melhores discursos, palestras, teatros, oficinas, poesias possíveis que façam com que estes alunos percebam, se conscientizem, se sensibilizem e reformem seu comportamento. O que se configura muitas vezes é um conjunto de atividades soltas que não se articula para uma finalidade; esta finalidade, dita pedagógica, simplesmente não se explicita, perde-se num “fazismo” disperso, um certo diversionismo contraproducente. As “melhores” estratégias, neste contexto de falta de clareza das finalidades, seriam aquelas capazes de mergulhar na sensibilidade, na subjetividade dos indivíduos fazendo-os sentir-se culpados e desta forma motivados para a transformação de seus comportamentos e atitudes. A subjetividade surge então num rol de estratégias psicologizantes manipulativas (SAWAIA, 2001) que tentam empurrar o foro da solução de problemas para dentro de cada indivíduo, num solipsismo individualista marcadamente

manipulativo e despolitizador do debate sócio-ambiental. Claro que esta redução da educação e a despolitização dos próprios processos “transformadores” resultam não tanto das pessoas quanto do sistema educacional no qual se formaram que, este sim, vem reduzindo os processos educacionais a vestibulares e à mera instrumentalização.

Grande parte dos desafios dos cursos de Educação para a Sustentabilidade refere-se ao enfrentamento desses preconceitos, desta tendência meramente instrumentalizante, que alguns alunos tentam induzir (fruto talvez da própria formação e do medo de não ser “operacional”), e contra o qual resistimos, por estarmos convictos da proposta de não simplificar e não metodologizar, apenas; ao mesmo tempo, precisamos lograr apoiar esses discentes nos seus processos de ação-reflexão. Uma questão pertinente então é: há um currículo mínimo em educação ambiental formal? Alguns autores têm refletido sobre esta “indigência intelectual” da educação ambiental, fruto da enorme diversidade de conhecimentos e metodologias pertinentes. Assim, creio que o desafio de cursos em educação ambiental não seja tentar cobrir superficialmente uma enorme gama de assuntos, tampouco criar feudos disciplinares cujos senhores necessitem a todo momento provar sua importância; a pertinência dos temas só pode ser definida a partir de um processo ativo e reflexivo, ou seja, na práxis, no projeto de intervenção.

### **Análise das estratégias e das dificuldades originadas na educação não-formal<sup>12</sup> em comunidades rurais: o caso do projeto da APA do Lago de Pedra do Cavalo**

No contexto da Área de Proteção Ambiental do Lago de Pedra do Cavalo, uma equipe da UEFS, conveniada com o Centro de Recursos

<sup>12</sup> Educação Ambiental não-Formal é exercida em diversos espaços da vida social, pelas mais variadas entidades e profissionais em contato com outros atores sociais no espaço público ou privado (LEONARDI, 1999). Ou simplesmente aquele processo que se destina à comunidade como um todo (MMA, 2001).

Ambientais, vem desenvolvendo um conjunto de estratégias educacionais para o estabelecimento do Conselho Gestor da referida APA. Para tanto, a equipe tem promovido diagnósticos, discussões e processos de capacitação em 55 comunidades rurais dos dez municípios envolvidos na APA.

O diálogo entre os professores da UEFS e os técnicos do CRA, que originou o convênio que visa a promoção do projeto de educação ambiental para a implantação do Conselho Gestor da APA, foi tomado por ruídos, tanto quanto à epistemologia quanto às metodologias em educação ambiental para a sustentabilidade. Para alguns, as estratégias deveriam ser mais centradas no aporte de conteúdo em ecologia e legislação, para outros na mobilização de vontades a partir das reflexões sobre a realidade percebida localmente; outro ruído relacionou-se à intensidade de ações no âmbito comunitário versus uma concentração destas junto aos representantes das associações e do poder público no âmbito do município. Apesar disso o convênio que viabiliza o projeto foi assinado e agora, durante o processo, percebem-se, em alto e bom tom, o significado e a repercussão destas dissonâncias aparentemente fúteis. Trabalhá-las antes de tramitar um convênio, no entanto, poderia ser visto como academicismo ou falta de pragmatismo, típicas do meio universitário. A metodologia desenvolvida pelo grupo da UEFS tem soado excessiva e exaustiva para as demais partes, a falta de palestras sobre educação e legislação ambiental é muitas vezes cobrada, tanto que para alguns “nem parece educação ambiental”.

Temos visitado cada uma das comunidades rurais, reunido os moradores, apresentado o nosso trabalho e diagnosticado, participativamente, inúmeros aspectos da realidade local (educação, saúde, ambiente, estrutura, organização, lazer, economia e renda). Um dos focos principais tem sido a organização do trabalho e aspectos relacionados à qualidade da representação local em outros fóruns de negociação. De cada comunidade saímos com um quadro diagnóstico e quatro representantes que serão capacitados para

compor *sub-foruns* municipais e o futuro Conselho Gestor.

A visão primeira, de fora do processo, é que os moradores são responsáveis por tantos problemas ambientais que sob o ponto de vista dos interesses da APA a receita seria primeiro a “educação” (“por bem”) para que todos saibam “o que podem” e “o que não podem” fazer e, em segundo lugar, viria a legislação (“por mal”) para que aqueles que, mesmo sabendo, não agem adequadamente, sejam punidos pois não têm mais “a desculpa da ignorância”. A visão do processo, à luz das reflexões contidas neste texto expõe, neste caso específico, outros aspectos:

- 1) grande parte dos problemas locais derivam da questão fundiária, ou seja, pouca terra (menos de dois hectares por família), o que inviabiliza um manejo ambientalmente adequado;
- 2) baixa renda é base para um extrativismo abusivo de recursos comuns (peixe, lenha, caça);
- 3) o tecido social esgarçado prejudica a possibilidade do surgimento de práticas para a sustentabilidade e a superação dos problemas comuns dentro e entre as comunidades;
- 4) a baixa capacidade estrutural, de capacitação e os poucos recursos das prefeituras e órgãos públicos dificultam a solução de problemas que exigem ações além das capacidades locais;
- 5) há, muitas vezes, nas comunidades, profunda consciência e “sensibilidade” para os problemas ambientais existentes, mas faltam poder, capacitação, recursos e organização social para resolvê-los.

No geral, percebemos que os desafios vão ainda além: a) como estratégias locais podem ser efetivas frente a uma realidade condicionada pelo sistema de modo sistêmico-articulado? b) como resgatar a humanidade nas discussões sobre as finalidades do desenvolvimento local? c) como produzir e/ou estimular a constituição de redes? d) como deflagrar/ influenciar políticas públicas? e) como estimular a constituição de parcerias fundamentadas em princípios e

objetivos negociados e não em circunstâncias e oportunismos?

### Proposições gerais a partir desta breve análise

As intervenções educacionais para a sustentabilidade exigem, em primeiro lugar, a “desdogmatização”, a construção de uma postura voltada à mediação e à produção de um discurso “terapêutico” (conceito de Habermas) no qual:

- 1) a comunidade (rural, urbana, da escola, do hospital, do bairro...) se reconheça na história, na realidade e no destino partilhados. Este reconhecimento pode contribuir para a recostura do tecido social, para a criação e/ou fortalecimento de espaços de convívio e/ou diálogo visando enfrentamento da realidade distópica e também na busca das utopias coletivas;
- 2) haja uma capacitação local para produzir novos acordos (códigos sociais e de posturas), projetos, ações e negociações;
- 3) mapeiem-se os obstáculos objetivos, estruturais e políticos, conforme a transformação desejada para assim possibilitar a instrumentalização local para enfrentamento;
- 4) sejam as estratégias de enfrentamento aquelas que orientem a construção do currículo da Educação Ambiental nos espaços formais; ou seja o currículo mínimo é mesmo mínimo, o restante do currículo deve ser auto-gerido (negociado e acessado) dentro do contexto das necessidades de reflexões coletivas, como em qualquer comunidade que vê, julga e age sobre sua realidade;
- 5) percebam-se as relações desta comunidade com outras e com decisões tomadas fora de seu espaço (heteronomia), assim como sua influência sobre outros espaços.

A sustentabilidade progressiva relaciona-se, destarte, à recostura do tecido social, para que venham a surgir comunidades que produzindo sua cultura, suas políticas, suas tecnologias, seu conhecimento acerca do ambiente, possam existir e perdurar com qualidade de vida. A partici-

pação de cada indivíduo, neste processo, não é vista apenas como mera obrigação política, necessidade anti-distópica (contra o pesadelo da realidade) mas como imanente à sua condição humana, à alegria de viver sem ser governado, de poder em comunhão com os seus buscar utopias e sonhos (SAWAIA, 2000). Só a possibilidade de voar e sonhar pode enraizar e comprometer o indivíduo com seu espaço. Quem seriam “os seus” com os quais cada indivíduo há de produzir, em comunhão, a dinâmica social e ambiental? A comunidade teria inúmeros recortes possíveis, do indivíduo à família, ao conjunto de famílias de um local, ao conjunto de famílias de um município, de uma APA, ao conjunto dos atingidos por barragens, ao conjunto dos sem-terra do país, ao grupo etário, ao grupo de gênero, ao grupo de interesses/sonhos. Todos devem produzir seu convívio, suas práticas cooperativas, sua cultura, seus meios, tecnologias e solidariedade.

O desafio metodológico encontra então o conceito de rede, rede de escolas (não me refiro à estadual de ensino que hoje encontramos), de movimentos sociais, de universidades.

Assim a proposta de Sociedades Sustentáveis exige uma absoluta endogenia do processo para construção de Sociedades Sustentáveis, num resgate das dimensões cultural, política, tecnológica e ambiental local. A base para o processo está na construção de espaços, nos quais surja a irreprimível motivação da emancipação política, cultural, tecnológica, econômica e ambiental, e na conseqüente articulação de uma comunidade de riscos compartilhados (conceito de Habermas). Tal caminho exige uma participação qualitativa, em termos de representatividade, legitimidade, capilaridade (diálogo permanente com a base) e planejamento. “Sociedades Sustentáveis” contempla e exige a bio e sócio-diversidade. O caminho para a efetiva e pragmática solidariedade diacrônica estaria pavimentado pelo fato de que nas lógicas locais a racionalidade econômica não seria hegemônica mesmo que presente. A endogenia e a tendência à restrição da circulação de energia e matéria levariam a uma adequação à 2ª

Lei da termodinâmica (da entropia), inspirada na sintropia dos sistemas naturais. A Agenda 21 Global seria então uma rede dinâmica de Sociedades Sustentáveis na qual flui informação e delineiam-se as estratégias comuns a serem desenvolvidas numa lógica sistêmica e não curativa, estilo “Fix the Fail”. Podemos inferir que a proposta de Sociedades Sustentáveis é antagonista à idéia de globalização, da qual a proposta de Desenvolvimento Sustentável é aliada.

Um dos principais desafios da proposta Sociedades Sustentáveis, além do seu absoluto alheamento dos debates globais e governamentais e da marginalização destes, é incluir as preocupações de Adorno, Horkheimer, Marcuse, Capra, Boff no que tange à superação, ontológica e epistemológica, da cisão sociedade e natureza, e no que diz respeito ao estabelecimento também de uma efetiva solidariedade inter-específica.

### **Onze proposições de indicadores gerais para os processos (intervenções e projetos) educacionais para a sustentabilidade**

Ao final, alguns indicadores gerais (ou talvez devam ser entendidos como estratégias, ou eixos articuladores) que sinalizam a construção de uma educação para a sustentabilidade relacionada à autonomia de comunidades na produção indissociável de cultura-tecnologia e ambiente. Assim, são interessantes os processos que:

1. proporcionam o resgate (ou talvez seja mais adequado dizer revalorização) e levantamento, não mitificador, de tradições e conhecimentos que possam contribuir com bases para a produção de cultura e tecnologia apropriadas às aspirações sociais e ao ambiente local; assim como contribuir para o reforço da percepção de que a comunidade, destarte, não partilha só um espaço mas também uma história e um destino comuns;
2. promovem a produção de conhecimento local sobre os aspectos pertinentes da reali-

dade, o entendimento dos aspectos e de suas múltiplas relações, destacadamente da ecologia, da história do ambiente e dos processos que produziram a heteronomia que se deve enfrentar;

3. contribuem para a geração de processos autônomos na busca e acesso a informações pertinentes;
4. induzem a um incremento da qualidade dos espaços de participação, entendidos como participação da base, legitimidade de representantes, transparência de procedimentos, participação nos planejamentos (DEMO, 1996);
5. comprometem-se com a inclusão de grupos socialmente vulneráveis, como idosos, mulheres, jovens e crianças, pobres, analfabetos, não-brancos, inclusive como parte da estratégia de ruptura com a lógica da racionalidade instrumental que é usualmente reforçada pelos grupos dominantes;
6. corroboram o aumento de conexões e da percepção das conexões sociais e ambientais no local, regional, nacional e global, confirmando a reinvenção da comunidade enquanto partilha de histórico e/ou presente e/ou futuro comuns;
7. auxiliam na produção de uma nova relação sociedade-natureza, não apenas da inserção de elementos da natureza nos processos de tomada de decisão, mas que, além disso, seja pragmática e fundante de novas metodologias e tecnologias (nunca apenas numa semiótica meramente instrumentalizante), e que promova uma nova racionalidade, também poética, estética e religiosa enquanto transcendência da condição humana;
8. levam à inserção dos grupos autônomos em redes de interesse e de negociação política principalmente quando há interferências ecológicas entre estes grupos que levem à constituição de práticas cooperativas e novas políticas públicas;
9. propiciam uma maior percepção sistêmica da problemática enquanto imbricamento dos aspectos da realidade que se auto-reforçam e se condicionam; ou seja a realidade é um

- sistema e, desta forma, necessitamos de um planejamento anti-sistêmico, compreendendo-se que o sistema só pode ser enfrentado num anti-sistema que seja também imbricado, com aspectos mutuamente reforçados;
10. convergem para uma capacitação, para a experimentação e produção de tecnologias locais apropriadas (definidas por Viezzer, 1995, e Sachs, 1986);
  11. apoiam claramente o planejamento participativo e a ação para a resolução de problemas concretos (ver Cavalcante & Ferraro, 2002);
  12. sugeriram os seus a partir dos princípios enunciados no texto...

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papirus, 2002.
- BRUNDTLAND, Gros (Coord.). *Nosso futuro comum*. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.
- CARDOSO, Fernando H.; FALETTO, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. 7. ed.. Rio de Janeiro: Zahar, 1984;
- CARVALHO, Isabel Cristina M. *A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental*. Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UFRGS.
- CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. *Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (Relato de experiência do programa comunidade ativa)*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.163-190, dez. 2002
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 104).
- DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. *Ecologia humana e planejamento em áreas costeiras*. 2. ed. São Paulo: NUPAUB/USP, 2001.
- GALVANI, Pascal. *Auto-formação: uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural*. In: ENCONTRO CATALISADOR CETRANS DA ESCOLA DO FUTURO DA USP, 2. Guarujá, 2000. *Anais...*Guarujá: USP, 2000. (Palestra).
- GOLDEMBERG, José. *Energia, meio ambiente e desenvolvimento*. São Paulo: Editora da USP, 1998.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.
- GUIMARÃES, Roberto P. A assimetria dos interesses compartilhados: América Latina e a agenda global do meio ambiente. In: LEIS, Hector R. (org.). *Ecologia e política mundial*. FASE-PUC-RJ. Rio de Janeiro: Vozes, 1991. p. 99-134.
- GUTIERREZ, Francisco Cruz Prado. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- IANNI, Octavio. *A sociedade global*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1997.
- IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.
- LEFF, Enrique. *Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável*. Blumenau: Ed. da FURB, 2000.

LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001.

LEIS, Héctor R. *A modernidade insustentável: as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea*. Petrópolis: Vozes; Santa Catarina: Editora da UFSC, 1999.

LEITE, A.L.T. de A. & MININNI-MEDINA, N. (orgs.) *Educação Ambiental: curso básico a distância: educação e educação ambiental II*. 2.ed. ampliada. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.

LEONARDI, Maria Lúcia Azevedo. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, Clóvis. *Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas*. 2.ed. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1999. p.391-408.

MARQUES, José Geraldo W. Dinâmica cultural e planejamento ambiental: sustentar não é congelar. In: BASTOS Filho, J.B. et al. (orgs.). *Cultura e desenvolvimento: a sustentabilidade cultural em questão*. Maceió: PRODEMA: UFAL, 1999. p.41-68.

MARTINEZ-ALIER, Joan. *Da economia ecológica ao ecologismo popular*. Blumenau: Editora da FURB, 1998.

\_\_\_\_\_. Justiça Ambiental: local e global. In: CAVALCANTI, Clóvis. *Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas*. 2.ed. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1999. p.215-231.

PÁDUA, José Augusto *Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PEDRINI, Alexandre Gusmão (org.) *Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PRIGOGINE, Ilya. Arquiteto das Estruturas Dissipativas. In: *Do Caos à Inteligência Artificial: Entrevistas de Guitta Pessis-Pasternak*. São Paulo: Editora da UNESP, 1993. p. 35

SACHS, Ignacy. *Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir*. São Paulo: Vértice, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SAWAIA, Bader Burihan. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p.35-55.

\_\_\_\_\_. Participação e Subjetividade In: SORRENTINO, Marcos (org.). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2001. p.115-134.

SCHUMACHER, Ernst Friedrich. *O negócio é ser pequeno: um estudo de economia que leva em consideração as pessoas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. 2. ed. São Paulo: Loyola: CENTRO JOÃO XXIII, 1996.

SORRENTINO, Marcos. *Educação ambiental e universidade: um estudo de caso*. São Paulo: 1995. Tese (Doutorado): Faculdade de Educação-USP.

TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. *O discurso ambientalista como estratégia de dominação*. São Paulo: Laboratório de Psicologia Ambiental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,

2000. (Mimeografado).

THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VIEZZER, Moema; OVALLES, Omar. *Manual Latino-americano de Educ-Ação Ambiental*. São Paulo: Gaia, 1995.

*Recebido em 25.10.02*

*Aprovado em 06.03.03*



# ECOLOGIA, ÉTICA E AMBIENTALISMO: prefácio de suas ambigüidades

Marco Antonio Tomasoni \*  
Sônia Marise Rodrigues Pereira Tomasoni \*\*

## RESUMO

Este artigo pretende discutir alguns conceitos envolvidos na discussão da questão ambiental, e também refletir sobre aspectos de sua aplicabilidade, pois entendemos que a problemática da natureza não pode ser abordada em separado da reflexão sobre as relações entre sociedade e natureza. Urge uma ruptura com posturas utilitaristas sobre como definimos natureza e ambiente. A concepção sujeito-objeto empregada na análise das questões sobre sociedade e natureza, arquitetada pela visão dicotômica de mundo, começa a dar lugar a uma visão de um mundo mais complexa, a partir da contribuição de diversos campos do conhecimento. Segundo Rohde (1998), estes avanços se dão nas áreas da Teoria do Conhecimento, com a teoria da auto-organização, na busca de “um novo método” e na construção do paradigma holístico; no Campo Sistemico; no Campo Matemático, com Caos e Fractais e a Teoria da Catástrofe; no Campo Físico; no Campo Biológico, com a Teoria de Gaia, entre outros.

**Palavras-chave:** Meio ambiente – Ecologia – Ambientalismo – Sustentabilidade

## ABSTRACT

### ECOLOGY, ETHICS AND ENVIRONMENTALISM: preface of their ambiguities

This article intends to discuss some concepts involved in the discussion of the environmental matter, and also reflect on the aspects of its applicability, as we understand that the problematic of nature cannot be approached separately from the reflection on the relations between society and nature. A rupture with utilitarian postures over how we define nature and environment is necessary. The subject-object conception employed in the analysis of the questions involving society and nature, designed by the dichotomic view of the world, begins to

---

\* Mestre em Geoquímica e Meio Ambiente pela UFBA, Professor Assistente do Departamento de Geografia da UFBA. Endereço para correspondência: Instituto de Geociências, Rua Caetano Moura, 123, Federação – 40210.350. E-mail: [tomasoni@ufba.br](mailto:tomasoni@ufba.br)

\*\* Mestre em Geografia pela UFBA, Professora Assistente do Curso de Geografia e Especialização em “Desenvolvimento Regional Sustentável” do Campus V da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Endereço para correspondência: Loteamento Jardim Brasil, s/n – 44570.000 Santo Antônio de Jesus/BA. E-mail: [smarise@zipmail.com.br](mailto:smarise@zipmail.com.br)

give place to a more complex view of the world, departing from the contribution of diverse fields of knowledge. According to Rohde (1998), these advances take place in the areas of the Theory of Knowledge, with the theory of self-organization, in the search for “a new method” and in the construction of the holistic paradigm, in the Systemic Field, in the Mathematics Field, with Chaos and Fractals and the Theory of Catastrophe, in the Physics Field and in the Biology Field, with the Theory of Gaia, among others.

**Key words:** Environment – Ecology – Environmentalism – Sustainability

(...) reina em todo o universo uma atividade espantosa, que nenhuma causa parece enfraquecer, e tudo quanto existe parece constantemente sujeito a uma transformação necessária. (Lamark)

## SIMBOLOGIA E CIÊNCIA

Em 1866, o biólogo alemão E. Haeckel empregou pela primeira vez a palavra Ecologia, cunhada a partir da junção de “duas palavras gregas: οἶκος (oîkós) que quer dizer casa, e λόγος (lógos) que significa ciência, discurso”, ou simplesmente “estudo da casa”, ou ainda “Ciência do Habitat ou mais apropriadamente discurso racional sobre o habitat” (DAJOZ, 1983, p.13-14). No clássico dicionário ‘Aurélio’ (1986, p. 617) a palavra ecologia tem a seguinte definição: “estudo da planta, do animal ou do homem em relação com o meio ou com o ambiente; estudo de um grupo territorial natural, no conjunto de suas relações com o meio geográfico e das condições de vida social.”

Ainda, como definições próximas da ecologia, afirma-se que ela “não separa o ser vivo de seu contexto, mas o estuda em sua totalidade” (DAJOZ, 1983, p.14). Quando falamos em ser vivo, torna-se importante diferenciar a sua “concepção entre o fisiologista e o ecologista, que estudam o mesmo ser vivo”. O primeiro coloca o “em condições artificiais e o analisa”. Já “o ecologista considera o ser vivo no mundo onde estão em ação forças incessantemente variáveis” (DAJOZ, 1983, p.16). Invariavelmente a ecologia apresenta-se nas suas subdivisões: autoecologia; dinâmica das populações e sinecologia; a tendência de estudar “as relações de uma única espécie com seu meio; a descrição das variações da abundância das espécies e análise das

relações entre os indivíduos pertencentes às diversas espécies de um grupo e seu meio” (DAJOZ, 1983, p.17-18).

O sentido dado à ecologia permitiu a sua consagração e visibilidade como a “ciência do ambiente”, mesmo que pautada numa visão parcial da totalidade das relações sociedade-natureza, forjando, portanto, uma inversão (propositiva ou não) da questão ambiental em questão ecológica. Mas este é um assunto a ser tratado adiante.

Outro ponto que merece uma prévia discussão é o uso do conceito de “meio ambiente”, pois sobre este recai uma série de conotações pouco científicas e nem sempre precisas. Entre as várias definições encontradas temos: 1. Ação de situar-se no entorno; arredores de um local. 2. Conjunto das condições naturais (físicas, químicas, biológicas), culturais (sociológicas suscetíveis de influenciar os organismos vivos e as atividades humanas. 3. Conjunto dos elementos do meio que um animal pode perceber. A distinção de meio aproxima-se fortemente da noção dada pela ecologia, ou seja: meio é tudo aquilo que cerca o ser vivo. Neste sentido, o ser vivo pode encontrar-se “envolto” de ar (mesmo considerando espécies de hábitos cavernícolas ou terrícolas). Christofolletti (1994, p.32), ao discutir o conceito de ambiente, enfatiza duas abordagens principais do problema: a primeira possui significância biológica e social e valor antropocêntrico, evidenciando o contexto e relações que envolvem o ser vivo; a segunda con-

sidera a funcionalidade interativa da geosfera-biosfera, com enfoque sobre “unidades de organização” com ou sem a presença humana. Esta idéia nos remete ao geossistema como unidade que espelha uma certa organização e particularidades.

Assim, propomos que o conceito de “meio ambiente” é insuficiente para tratar da ampla gama de questões envolvidas na pesquisa sobre as relações entre sociedade e natureza. Jollivet e Pavé (1997) levantam alguns questionamentos relativos à pesquisa sobre meio ambiente que nos interessam sobremaneira, pois dizem respeito à fundamentação metodológica e conceitual do problema, que não é somente de ordem etimológica. Os autores (1997, p.55) indagam se é possível “delimitar o campo de pesquisa específica sobre meio ambiente” e qual então seria o paradigma norteador deste campo? Seguindo este raciocínio, os autores Jollivet e Pavé discutem que o termo meio ambiente juntou-se “aos termos natureza e meio natural e, de uma certa maneira, os generalizou” (1997, p.56). Concordamos com tal assertiva, pois o que encontramos em seu uso corrente é realmente uma confusão generalizante e simplificadora.

Podemos, então, perceber o sentido polissêmico de “meio ambiente”, especialmente quando tentamos compreendê-lo no âmbito de outras áreas do conhecimento. Outra referência quanto à dificuldade em se estabelecer uma concepção única sobre meio ambiente reside da “dificuldade de se distinguir, por um lado, as flutuações e a variabilidade dos sistemas naturais e, por outro lado, os efeitos induzidos pela ação humana” (JOLLIVET e PAVÉ, 1997, p.60), o que implica no conhecimento da complexidade de escalas espaço-temporais e os diversos níveis de organização dos seres vivos. Essa complexidade de escalas implica em conhecer os diversos níveis de interferência e dos mecanismos e processos responsáveis pela dinâmica dos sistemas ambientais. Entender como ocorrem essas relações do “nível local ao global, do intervalo de um segundo à era geológica, da macromolécula aos ecossistemas, às pai-

sagens, ou mesmo à biosfera vista como um todo” (JOLLIVET e PAVÉ, 1997, p.62) é uma tarefa extremamente complexa, talvez aí nos aproximemos mais da concepção de Gaia.

## ECOLOGIA: CRÍTICA RADICAL

Aquele que tem como objeto de estudo a ecologia é um *ecólogo*; já o *ecologista* define-se muito mais como um ideólogo e militante, que não é necessariamente um cientista. No sentido pejorativo, os ecologistas apareciam como aqueles “que incomodam porque não chegamos a classificá-los nas categorias tradicionais: movimento político, movimento social, corrente de idéias, eles são tudo ao mesmo tempo” (DUPUY, 1980, p.22). Durante muito tempo tentou-se descaracterizar o caráter contestatório e político do movimento ecológico/ambientalista, pois a ferocidade de sua crítica e suas posturas arranhavam violentamente o estado autoritário, violentador dos direitos humanos e degradador do ambiente. A crítica à sociedade industrial e seu desdobramento para uma “sociedade comucacional” (DUPUY, 1980, p.23) deu muito mais amplitude ao movimento social e encheu-o de diversidade e contradições e, porque não dizer, também oportunismos e oportunistas que, com jargões e clichês, militam em causa própria.

O que pouco se discute é que a crítica original realizada nos primórdios da contracultura continua válida em todas as suas premissas, especialmente porque o que vemos hoje, em termos de organização política e econômica em escala global, não é um novo sistema ou novo modo de ver o mundo como querem os simplistas ideólogos. O “capitalismo ecológico” (sic), mais apropriadamente o da “Maquiagem Verde”<sup>1</sup>, toma para si parte importante neste cenário e busca inverter e reorientar a crítica original das contradições inerentes ao próprio capitalismo,

<sup>1</sup> Terminologia utilizada pelo movimento ecológico para designar ações contraditórias entre um discurso e uma prática, no que tange a conservação ou preservação da natureza.

contradições essas impossíveis de serem superadas enquanto modelo predatório e degradador da natureza. O que se tem é na verdade a reorientação de um sistema que nada se compromete em mudar seu estilo inexorável de “acumulação de capital e desacumulação de meio ambiente” (SAMORRIL, 1982, p.98). A estabilidade deste estilo de desenvolvimento consiste em reorientar sua produção para formas ambientalmente corretas e realocar a produção em escala mundial.

A propalada globalização é parte de uma estratégia de continuidade deste estilo conflituoso de desenvolvimento. Ela exige: a) uma “cartelização geral na produção; b) uma programação planetária da repartição e utilização dos recursos (renováveis e não-renováveis); c) uma planificação das técnicas e dos preços: em suma, todos os elementos de um capitalismo não concorrencial de não-crescimento” (DUPUY, 1980, p.27). Esta visão retoma claramente o relatório ‘Meadows’ (limites do crescimento) do Clube de Roma, pois o mesmo já apontava para um “crescimento zero” como alternativa para o capitalismo nos anos 70.

Uma reflexão mais atenta sobre estas estratégias, especialmente a do item b, coloca claramente a perspectiva de internacionalização de regiões estratégicas como a Amazônia brasileira e de intervenções para controle da biodiversidade e fontes energéticas sobre as diversas áreas do planeta, visando assumir a ‘paternidade’ internacional na gestão dos recursos naturais. Esta “salvaguarda” de recursos naturais para as gerações futuras, propalada por determinados países, nos mostra que o que se avizinha, em termos de uma política internacional sobre recursos naturais, nada mais é que um caminho de restrições e dificuldades para aqueles que não se enquadrarem no modelo proposto pelos países do norte. Esta “nova” forma de controle é batizada por Dupuy de *Ecofascismo*, ou seja: de acesso tutelado por parte de quem detém o controle e o poder econômico e o poder de veto na ONU, cujo ar de neutralidade colabora fielmente com a continuidade do modelo hoje criticado e onde organizações como o BIRD e o FMI têm o livre acesso e controle planetário.

Aos países detentores de biodiversidade, notadamente alguns em desenvolvimento, como o Brasil, atribuía-se, até recentemente, a possibilidade de virar a mesa neste século XXI e de poder ditar algumas regras do jogo global, pois tínhamos nas mãos o “tesouro” de que os “modernos piratas” do norte estão atrás: a biodiversidade. A quebra da dimensão territorial e da territorialidade das nações e indivíduos produz a possibilidade do acesso ilimitado dos países ricos aos recursos ambientais planetários, usurpando conhecimento ancestral pertencente às populações tradicionais (índios, populações tradicionais, etc), e criando mecanismos institucionais e legais como a aberrante lei de patentes e as dezenas de vetos na lei de crimes ambientais. São exemplos claros de que não alcançamos uma autonomia e um pensar capaz de gerar uma autonomia nacional; tampouco criamos uma idéia de solidariedade planetária, pautada nos princípios da “identidade terrena” de Morin; apenas submetemo-nos cegamente às diversas formas de dominação dos agentes econômicos internacionais.

## ALGUNS PONTOS DO DEBATE AMBIENTALISTA

Os principais temas com que o movimento ambientalista se preocupou ao longo de sua trajetória são os seguintes:

- a questão da sobrevivência da humanidade;
- a crítica ao fetichismo das forças produtivas e a crítica da economia;
- a crítica das ferramentas e do modo de produção industrial;
- a crítica ao estado e à heteronomia política.

Sobre estes quatro pontos, que obviamente podem ser desdobrados em uma série de itens, passam a existir uma reflexão e uma postura que se tornam condição primeira de autenticidade do movimento ecológico.

A questão da sobrevivência da humanidade evoca a idéia de unicidade da Terra enquanto totalidade indissociada (Gaia) e torna-se o pon-

to chave da discussão. Ela suscita a idéia do divórcio entre o estilo de desenvolvimento e a capacidade de suporte da Terra, bem figurada na tragédia dos comunais, onde “para impedir que os outros tirassem vantagem das pastagens comunais, mais do que ele próprio, cada qual põe o mais rapidamente possível o maior número de vacas. Resultado: os pastos são arruinados e as vacas perecem” (DUPUY, 1980, p.30). Neste ponto aparecem os grandes temas das mudanças globais e seus impactos sobre a humanidade: o aquecimento global, a desertificação, os hazards<sup>2</sup>, etc.

A crítica ao fetichismo das forças produtivas e da economia, detectadas como mecanismo principal da destruição em escala global, motivada pelo consumismo e pela agregação de valor de uso falacioso, as mercadorias, etc.

A crítica das ferramentas e do modo de produção industrial é a crítica às formas utilitárias e degradadoras da apropriação dos recursos naturais, a obsolescência planejada que compromete recursos naturais em um consumo perulário e desnecessário, etc.

A crítica feita ao estado e à heteronomia política, que diz respeito à forma autoritária com que se dá a relação entre estado e sociedade, onde o primeiro inegavelmente torna-se apenas mecanismo de manipulação de uma elite que se esconde sorrateiramente por trás do manto nobre da “neutra” iniciativa privada.

Temos hoje a inexorável necessidade do fim do modelo de desenvolvimento proposto pelos países do norte, pois seus padrões de consumo são intangíveis ao planeta, como podemos visualizar no Quadro 01.

**Quadro 01 - Distribuição do consumo mundial de alguns produtos**

Produto	Unidades consumo per capita	Países desenvolvidos (26% da pop.)		Países em desenvolvimento (74% da pop.)	
		Participação no consumo mundial (%)	Per capita	Participação no consumo mundial (%)	Per capita
Calorias	Kcal/dia	34	3.395	66	2.389
Papel	Kg/ano	85	123	15	8
Metais diversos	Kg/ano	86	26	14	12
Energia comerc.	Mtce/ano	80	5,8	20	0,5
Petróleo	Toneladas	76	-	24	-

Fonte: CNUMAD (1988, p. 36 - adaptado)

Um novo estilo de desenvolvimento não pode nascer de quem possui uma prática política da truculência sobre as possibilidades concretas de desenvolvimento da imensa maioria da população mundial. O novo estilo não pode nascer de quem condena os outros à miséria humana e ambiental e ainda se intitula de protetor dos interesses globais. Acreditar que os países detentores dos mecanismos de espoliação do futuro das próximas gerações, ao condená-las a pagar dívidas impagáveis e a financiar a especulação em escala global, possam realmente ser condutores na busca da sustentabilidade, é acreditar em Papai Noel e em renas voadoras.

Ainda sobre este ponto, reside uma idéia de

que só poderemos atingir a sustentabilidade ambiental se chegarmos primeiro à sustentabilidade econômica. Ora, ninguém seria ingênuo em pensar que poderíamos convencer quem quer que seja a abrir mão dos seus meios de sobrevivência em prol de “árvores ou bichos”. O discurso que propala aos quatro ventos que somente à luz da teoria econômica poderemos sair da “rota de colisão do planeta” é falacioso e contraditório. O atual estágio de uso e apropriação dos recursos naturais permite

<sup>2</sup> Termo da língua inglesa que exprime fenômenos naturais catastróficos de grandes dimensões.

observar que, dos quatro pontos do debate ambientalista, pelo menos dois deles mostram claramente a contradição do atual sistema econômico e político. Sendo assim, somente as suas ferramentas são inúteis para combater a crise ambiental. As teorias de valor econômico do meio ambiente não conseguem “arbitrar o valor econômico” do meio ambiente, simplesmente porque as gerações futuras não estão “sentadas” para definir o que querem fazer dele e com ele, isso se não quisermos estabelecer valores de demanda futura, o que é extremamente complicado do ponto de vista da contabilidade ambiental. Os parâmetros hoje utilizados são equivocados se quiserem convencer, por exemplo, pequenos produtores a proteger suas nascentes, remanescentes de matas, pastos, etc, somente se enxergarem neles uma fonte de lucro. Obviamente a proteção ambiental não será conseguida apenas com consciência ecológica de cunho preservacionista, mas não podemos crer que o único caminho seria o possível lucro a ela atribuído.

## PONTUAÇÕES SOBRE SUSTENTABILIDADE: PRINCÍPIOS E CONCEITOS .

### A Sustentabilidade Ambiental

O conhecimento acumulado ao longo tempo ‘parece’ indicar que existem importantes limitações no planeta, limitações estas não apenas de caráter tecnológico, associadas à forma de utilização dos recursos, mas também dos próprios sistemas naturais. Esta questão remete-nos a avaliar melhor a dimensão do conceito de Capacidade de Suporte, imprescindível no repensar das possibilidades concretas da continuidade da organização humana. Falar sobre a existência de limites parece evocar Malthus em sua tentativa apocalíptica de decretar o esgotamento dos recursos da Terra face ao crescimento geométrico da população e aritmético dos recursos, ou a reedição e apresentação dos “Limites do Crescimento” (Meadows, 1972) pelo Clube de Roma, e a Iª Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Hu-

mano, ocorrida na cidade de Estocolmo em 1972, cuja conotação política foi bem desmascarada. Recentemente, o “Nosso Futuro Comum” (CNUMAD, 1988) vem refletir sobre a mesma problemática, a da sobrevivência humana, apontando caminhos questionáveis ou duvidosos.

No campo das ciências, importantes contribuições são feitas no sentido de compreender os mecanismos gerais de funcionamento da natureza, buscando retirar assim sua visão mítica. Vale resgatar a “teoria geral dos sistemas”, a visão “ecodinâmica e geossistêmica”, entre outras contribuições importantes, que visam evidenciar o caráter integrativo/interativo, sistêmico e sinérgico não só da natureza, como também dos efeitos do modelo de desenvolvimento sobre os recursos; portanto, das relações entre sociedade e natureza em um sentido mais amplo.

### Princípios da Sustentabilidade

Por tratar-se de um atributo que independe da ação humana, a sustentabilidade pode ser entendida como busca na geração de “passivos ambientais”<sup>3</sup> próximos a zero, ou seja, respeitando a capacidade de suporte dos espaços territoriais.

A sustentabilidade ambiental depende da integridade dos elementos que compõem o sistema, devendo proporcionar a realização do suporte de energia ambiental, suporte às relações ambientais, suporte ao desempenho ambiental e suporte à evolução no ambiente. Significa dizer que a energia física, química, biológica e “antropogênica” devem realizar-se de maneira a não inibir ou desfuncionalizar o potencial dos fatores ambientais básicos (ar, água, solo, fauna, flora e homem), levando à “realização das suas auto-capacidades, expressas pela adaptação, pela auto-organização e pela auto-superação” (MACEDO, 1996, p.26) dos sistemas ambientais inscritos no território analisado. Juntamente com a figura dos passivos

<sup>3</sup> Analogia à nomenclatura contábil, ou seja, quanto maior o impacto maior é o passivo a ser solucionado.

ambientais reduzidos, aparece a da correção ecológica, que visa a mitigação dos impactos ambientais e a otimização na gestão ambiental de territórios, cujos instrumentos práticos são o zoneamento ambiental e os projetos de Desenvolvimento Sustentável, entre outros.

Sua concretização depende de fatores externos como adequação de uma política nacional que detenha um aparato legal e uma estrutura funcional adequada, além de depender da internalização pelos atores sociais destes procedimentos, apreendidos enquanto valor cultural e, portanto, passíveis de socialização.

Um conceito amplamente aceito na comunidade científica acerca da termodinâmica (lei geral da conservação de energia) é o de que ela “(...) tenta descrever os limites do impossível em vez do possível” (SAMORRIL, 1982, p.98); desta forma, ela procura explicar em seu segundo princípio (o da entropia) que “uma importante propriedade da energia é que ela sempre possui um certo grau de desordem”, tendendo sempre em sua direção o que é denominado de entropia. A aplicação desse princípio aos sistemas físico-naturais implica dizer que em qualquer unidade de organização espacial (global, regional ou local) há importantes condicionantes que limitam o seu uso desordenado e contínuo.

A alusão a uma lei física e sua aplicação a sistemas complexos, como o natural e/ou social, não deve ser vista de uma forma simplificadora ou reducionista da realidade, mas dentro de uma compreensão de que a existência concreta de um limite tangível de uso dos recursos (*Capacidade de Suporte*) exige uma visão mais crítica e analítica do uso do espaço e das implicações deste uso em um período temporal mais longo, o que implica em responsabilização pelas gerações futuras.

Um exemplo de limitação reducionista do conceito de entropia e de capacidade de suporte estaria no Maltusianismo ou outras contribuições do gênero. Algum tempo já se passou e hoje vemos que a fome e a miséria não são fruto da falta de alimento ou recursos, mas sim das desigualdades, onde a imensa maioria da população mundial é vítima de uma única doença

inerente ao processo de desenvolvimento do capitalismo: a concentração de renda e exclusão imposta pelo mercado. Os antagonismos do tipo: superdesenvolvimento e subdesenvolvimento, opulência e miséria, são próprios desse modelo que busca implementar uma diferenciação “desigual e combinada” do espaço geográfico. Tal visão é expressa pelos países “ditos” desenvolvidos do seletor G8 (E.U.A., Canadá, Alemanha, Inglaterra, Itália, França, Japão e Rússia), que buscam desenvolver uma política de exploração e dependência em relação aos países periféricos, envolvendo-os em acordos do tipo Nafta ou Alca, onde apenas poucos realmente se beneficiam.

## O Desenvolvimento Sustentável

O conceito de desenvolvimento sustentável estabelecido pela Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento afirma que este é/seria capaz de satisfazer as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade de satisfação das gerações futuras, o que leva a propugnar estratégias concretas para continuidade das sociedades humanas, sendo portanto tangível, pois as estratégias para atingi-lo estão calcadas no âmbito das realidades locais e regionais e não em um modelo global que não leva em consideração as especificidades locais. Outra terminologia que exprime esta idéia é a de *ecodesenvolvimento*<sup>4</sup>.

Antes de adentrarmos este tema, devemos examinar algumas questões relacionadas às terminologias empregadas nesta discussão, especialmente no que tange à diferenciação entre modelo e estilo. Um modelo de desenvolvimento é caracterizado por quatro grandes sistemas: o econômico, o político, o cultural e o natural (MARTINS, 1995). Em função das particularidades dos dois últimos sistemas, todos os países possuem um modelo de desenvolvimento. Já o estilo é a forma como os sistemas político e

<sup>4</sup> Segundo Sachs (1982) a perspectiva do *ecodesenvolvimento* agrega no processo de identificação, valorização e manejo dos recursos naturais, a solidariedade diacrônica com as gerações futuras.

econômico se relacionam com o cultural e o natural. “Neste sentido, podemos afirmar que os modelos de desenvolvimento, apesar de serem todos diferentes, possuem um mesmo e inequívoco estilo: concentradores de renda e redutores de mercado, com relação às pessoas, e apropriadores e degradadores com respeito à natureza” (MARTINS, 1995, p.17).

Um primeiro problema gerado pelo emprego desta terminologia reside na conotação política do uso indiscriminado e aleatório do conceito de sustentabilidade ambiental que, proposital e ideologicamente, passou a ser conhecido como Desenvolvimento Sustentável.

O Desenvolvimento Sustentável (DS) não é uma simples teoria aleatória nascida da “utopia” ecologista/ambientalista, tampouco uma saída tangente do modelo capitalista vigente, como “ingenuamente” é apregoado por alguns setores que se apegam às ambigüidades e interpretações muitas vezes contraditórias do conceito, pois fala-se indistintamente em “desenvolvimento sustentável”, “crescimento sustentável” e “utilização sustentável” como sinônimos.

Crer que a conservação da vitalidade e diversidade da Terra, bem como a manutenção da “capacidade de carga”, sejam um clichê publicitário é compactuar com o (des)compromisso e falta de solidariedade para com as gerações atuais e futuras, pois, se estes princípios básicos não tiverem como finalidade precípua o respeito e cuidado das e para as comunidades, a fim de melhorar sua qualidade de vida, então não existe desenvolvimento.

Assim, o DS deve ser diferenciado do Desenvolvimento pura e simplesmente. No sentido etimológico a palavra desenvolvimento não necessita de adjetivações redundantes, pois desenvolvimento que não se sustenta não é desenvolvimento. Tal assertiva pode ser válida se considerarmos apenas a palavra em si, mas se lançarmos um olhar sobre o seu real alcance notaremos claramente sua conotação(face) economicista (haja vista sua definição no dicionário como algo relativo a aumento, acréscimo, etc), colocada a serviço de uma lógica capita-

lista imediatista, onde a qualidade de vida e recursos naturais são componentes colocados em um plano posterior na equação do desenvolvimento, colocados como apenas externalidades ou cooptados dentro de um discurso ideológico falacioso. Como exemplo claro dessa lógica formal e avaliativa temos ou tínhamos os índices de desenvolvimento baseados em dados médios e relativos como o PIB, renda per capita, etc, que não são capazes de ocultar a verdadeira face das políticas públicas de “desenvolvimento econômico”. Na busca de proposições que retratem mais a qualidade de vida, a ONU cria o Índice de Desenvolvimento Humano e o Índice de Liberdade Humana como elementos indicadores da qualidade de vida e, por sua vez, da sustentabilidade.

Desta forma, é necessário diferenciar que a lógica implícita do desenvolvimento em si não visa remediar o caráter discriminatório, diacrônico e segregacionista do modelo econômico que está posto. E este pressupõe uma adequação a qualquer preço, e o seu resultado já conhecemos. Por outro lado, o Desenvolvimento Sustentável visa dar uma outra conotação ao processo de transformação e evolução das sociedades humanas, pois carrega implicitamente o conceito de qualidade de vida e o respeito às gerações futuras, com base na complexidade sócio-ambiental dos lugares e regiões.

O discurso acima não elimina, por si só, o uso distorcido do conceito de Desenvolvimento Sustentável por outros setores preocupados em manter o atual modo de vida e de exploração, e aqui estão os atores da “Maquiagem Verde”, interessados na inversão ecológica da questão ambiental, especialmente o Banco Mundial, o FMI e o “mau caratismo” de grupos preocupados em enriquecimento ilícito com projetos de finalidade duvidosa, entre tantas outras formas de apropriação indébita deste discurso, o que permite o seu uso indistintamente dos fins que pretende alcançar. Neste sentido, é fundamental diferenciar a apropriação político/ideológica do discurso de sua prática, especialmente quando observamos fantásticas experiências de diversas comunidades locais, que, por iniciati-

va própria e organizada, se empenham na solução de seus problemas de qualidade de vida, agindo e configurando-se, portanto, sobre as premissas da sustentabilidade ambiental e da capacidade de carga de seu ambiente (sócio/bio/físico/cultural). Tal perspectiva ficou bem evidenciada no seminário “Amazônia rumo ao Terceiro Milênio: atitudes desejáveis”<sup>5</sup>, onde o resgate da experiência destas comunidades foi amplamente discutido, mostrando ser possível aceitar a premissa da sustentabilidade a partir de ações locais.

Assim, o problema concreto da sociedade sobre a Terra remete à prudência em estabelecer uma diferença entre uma proposição ideológica e uma científica, apesar das imbricações existentes e da histórica máxima “saber é poder”, permitindo-nos entender de forma mais objetiva o real alcance destes conceitos hoje empregados.

## ECOLOGIA /AMBIENTALISMO NA “ÉTICA” DO CAPITALISMO

A sociedade comucacional, ou capitalismo ecológico, resulta de uma dupla necessidade: a de, para os países desenvolvidos, reorientar o seu crescimento para produções menos destruidoras e a de, para o capitalismo internacional, se realocar na escala mundial. A estabilidade desse redobramento, o relatório Meadows mostra-o bem, exige uma cartelização geral, uma programação planetária da repartição e da utilização dos recursos minerais e energéticos, uma planificação das técnicas e dos preços: em suma, todos os elementos de um capitalismo não concorrencial de não-crescimento. (DUPUY, 1980, p. 28)

Inicialmente é preciso que se diga que a crise ambiental contemporânea reflete uma dupla crise: a vivida pela humanidade (se é que assim podemos intitular o atual estágio evolutivo da sociedade planetária) e a das transformações

globais dos sistemas naturais, ainda que dinamizadas ou encadeadas pela ação humana. No processo evolutivo/geohistórico do planeta Terra diversas transformações radicais ocorreram sobre o planeta, o que levou à extinção em massa da vida na Terra, onde o último grande colapso registrado foi há aproximadamente 65 milhões de anos, quando foram varridos da face da Terra os grandes répteis, se não falarmos das grandes glaciações quaternárias (aproximadamente 1,2 milhões de anos até o presente), mas esta linha de raciocínio abre outra discussão, que envolve escalas espaço-temporais das transformações ambientais, que é deveras importante nesta discussão sobre sustentabilidade e que via de regra quase nunca é abordada.

Ao nos atermos à idéia da extinção, percebemos que ela é por demais abstrata para ser absorvida pela ampla maioria da população, pois a falsa idéia da idílica situação de abundância de água, ar, árvores e animais parece escamotear a real situação do planeta Terra. Recentemente a WWF (World Wildlife Fund) publicou um trabalho intitulado *Living Planet Report 2000* (WWF, 2000), mostrando a atual situação dos ecossistemas terrestres, sua produtividade biológica e o nível da pressão antrópica sobre eles, afirmando que a “humanidade precisa de mais meia Terra” (Folha de São Paulo, 21/10/2000, p.18). O quadro não é nada alentador e nos força a pensar sobre a concretização da idéia de “equilíbrio ambiental”. Perceber que as mudanças globais em curso afetam e são afetadas pelas ações humanas requer que compreendamos a própria contradição do estilo de vida que leva à excessiva competitividade, hierarquização social e conseqüente esgotabilidade das relações entre a humanidade e a natureza.

A crise de valores pela qual a humanidade passa torna-a cada vez mais angustiada, pois a técnica que nos permitiu chegar a avançados mecanismos de “leitura”<sup>6</sup> instantânea do planeta, parece não ser bastante eficaz na resolução dos

<sup>5</sup> Seminário, realizado em Manaus, de 20 a 23 de outubro de 1999.

<sup>6</sup> Hoje podemos cartografar com precisão os mais diversos fenômenos, como por exemplo: o deslocamento de uma nuvem radioativa, ou uma mancha de petróleo, ou

problemas concretos da humanidade. Devemos ter em mente, sobre estes temas, que nossa percepção do tempo é muito limitada, pois as previsões baseiam-se em escalas espaço-temporais reduzidas, limitando a compreensão dos ritmos e alternâncias dos sistemas naturais. Isto é fundamental para que não reduzamos a questão ambiental a simples terminologias como meio ambiente ou ecologia.

Até meados dos anos noventa, discutir meio ambiente era sinônimo de ser “eco-chato”, evidenciando a relativa discriminação dos movimentos sociais preocupados com essa temática, o que pode ser facilmente provado pelo pouco espaço dado à questão, especialmente pela mídia. Quando esse espaço é dado, a visão dominante é simplória e reducionista, a exemplo do “Globo Ecologia” e tantas outras manifestações da ecologia ingênua, mas essa é uma outra longa discussão: a “midiocrização” da questão ambiental pela sua inversão em questão ecológica.

A tomada de uma consciência ambiental ‘desencadeada’ a partir dos anos 60, fortalecida com a fundação dos partidos verdes e das organizações não governamentais (ONGs), estas incrementadas no final da década de 80, vem surtindo um resultado positivo, passando a fazer parte de uma agenda de discussão melhor definida a partir do final da década de sessenta, isso se não quisermos resgatar as raízes históricas do ambientalismo e do ecologismo, a exemplo do “duelo” preservacionista X conservacionista do início do século XX. Nos anos 90, especialmente a partir de 1992, um importante divisor é colocado, onde a proliferação de ONGs é um fato notório, assim como sua aceitação na mídia e nas academias.

A amplitude do discurso ecológico ganha formato de disciplinas e até de cursos de gra-

duação e pós-graduação, muitas matérias tradicionais passam a anexar o adjetivo AMBIENTAL afim de torná-las “úteis” ou adaptadas à “nova realidade”. Este “envernizamento” (MONTEIRO, 1992) das disciplinas/ciências acaba por sustentar e escamotear uma visão metodológica arcaica e dicotômica entre o conhecimento e sua práxis. Isso não quer dizer que não houve ou existam tentativas sérias de várias áreas do conhecimento, visando adequar-se aos novos paradigmas, mas a esmagadora maioria mostra-se limitada ao abordar a problemática.

Os elementos aqui esboçados não têm a pretensão de resgatar a origem, mas estabelecer alguns princípios norteadores deste modo dicotômico de pensar a natureza da/na “produção” do espaço e o próprio espaço. Podemos estabelecer, assim, os contornos de um processo de “desqualificação” ou “desumanização” da natureza, onde verificamos que as abordagens da questão sociedade-natureza passam a transitar em pólos antagônicos, ora colocada no centro a partir de uma visão biocêntrica, ora na periferia da discussão (visão antropocêntrica), como se fosse possível responder a ingloria e intangível pergunta: o que é mais importante, o Homem ou a Terra?, como se a Terra não fosse composta de homens ou como se os homens não “dependessem” da Terra. Esta premissa é muito simplória para responder à complexa questão da dicotomia existente entre sociedade e natureza, tampouco pode ser usada para defender uma posição privilegiada da natureza na abordagem geográfica. Ela serve apenas para repensarmos os limites da ciência e da técnica frente à sustentabilidade da sociedade (des)humana sobre a Terra.

Já temos indicativos de que esta aparente dicotomia (pensar um Homem e uma Natureza) mostra “estrondosos” sinais de declínio, cujo prelúdio remonta às últimas décadas e cede lugar a uma nova perspectiva, não só na Geografia, como nos demais ciências, pois temos idéia sobre o perigo de se sobrevalorizar uma visão antropocêntrica ou biocêntrica de mundo. A idéia de pensar os fenômenos pela sua complexidade

---

mortandade de peixes, aves e homens provenientes do derramamento de algum veneno que entra na composição de algum produto moderno, como também compreender processos difusos e complexos, tais como efeito estufa, desertificação, rarefação da camada de ozônio, etc.

não é nova, e tem profundos rebatimentos nas ciências naturais e sociais. Neste sentido, a discussão da temática ambiental não é nova, especialmente no âmbito da Geografia, especialmente quando nos vemos frente às complexas transformações que, graças ao avanço tecnológico, podem ser analisadas globalmente.

A nova ética com a Terra deverá estar pautada em um novo contrato, o que Seres (1991) chamou de “contrato natural”, onde a sociedade moderna concretize ações de valorização da vida e de sua continuidade sobre o planeta. Tal tarefa, aparentemente fácil, esbarra frontalmente nos chamados interesses internos dos países “organizadores” do modelo econômico mundial; estes, na sua grande maioria, colidem com os princípios básicos da sustentabilidade. Obviamente este novo contrato deverá realizar-se a curto prazo, sob pena de inviabilizarmos a “manutenção” da fina capa biosférica, que cria e recria a vida pelos processos de transferência de energia e matéria nos ciclos biogeoquímicos, criando um colapso irreversível. Não se trata de alarmismo, mas sim realismo frente a inquestionáveis indícios que apontam para esta direção.

## O papel das ONG's

Assistimos incessantemente a apelos por parte das Organizações Não Governamentais em usar os mesmos mecanismos de gestão organizacional para instituições, sob o discurso de que devemos participar das regras do jogo, tal como ele está, pois, se assim não o fizermos, seremos excluídos do processo decisório da gestão do ambiente, seja ele em que escala for. Neste sentido, as mesmas práticas gerenciais as têm tornado tão iguais quanto qualquer organização financeira. Os objetivos intrínsecos das instituições, porém, diferem fundamentalmente dos objetivos das organizações. Marilena Chauí, em seu artigo “A Universidade Operacional” (1999), disseca estas concepções organizacionais que passam a ser modelo para as instituições, mostrando assim as suas armadilhas. Desta forma, poderíamos questionar se os princípios das ONG's “operacionais”, espe-

cialmente as de cunho ambientalista, não estão em contradição com as questões que pretendem combater. Seria possível “sobreviver” sem compartilhar destes princípios verticalizados e centralizadores? Não pretendemos responder a tais questões, mas apenas colocá-las no debate, pois estas são questões éticas bastante importantes para as ONG's, e que dizem respeito à sua mercantilização. Visando “controlar” esta condição, foi criada uma espécie de “certificado de idoneidade”, a OSIP (Organização Social de Interesse Público).

A crítica central da bandeira ambientalista/ecologista está nos mecanismos coercitivos que as organizações e o próprio estado imputam aos indivíduos, retirando-lhes a autonomia e o livre arbítrio, fundamentais ao surgimento dos mecanismos de autoregulação e autossuperação (mecanismos fundamentais para a compreensão do conceito de sustentabilidade ambiental). Portanto, a Gestão Ambiental *Latu Sensu*, aplicada em suas diversas escalas, só pode ser concebida com respeito à diversidade e às diversas capacidades individuais. Lembremos que a *separação do homem da natureza* se deu no momento de sua excessiva especialização, quando perdeu o elo que o ligava ao Holón, que perdeu o elo com a mãe Terra, esquecendo que *não fomos nós que tecemos a teia da vida*; apenas fazemos parte desse macrorganismo que é a Terra Gaia / Geia.

## A Agenda 21 e o compromisso global

Enfrentamos um extraordinário desafio de saber como vamos fazer para que o século 21 volte a ter qualidade de vida para todos, com uma economia em equilíbrio com o sistema natural da Terra, respeitando a sua capacidade de suporte.

Não podemos esconder os enormes problemas sócio-ambientais pelos quais o planeta passa: destruição progressiva dos recursos naturais renováveis, impedindo sua renovação e regeneração, e consumo desenfreado de recursos não renováveis. Aliado a este quadro encontramos um número extraordinário de seres huma-

nos sem a mínima condição de saúde, educação, emprego ou moradia. Discutir estas questões globais não é um simples ato de lamentação de quem vê o trem da história passar e nada faz. Conhecer a verdadeira dimensão do problema é ter maior clareza e firmeza para transformar o cotidiano de cada lugar, transformando-o em um lugar melhor.

Cada vez mais os problemas ambientais afeitarão, de forma irremediável, os cidadãos do planeta Terra, a exemplo das secas e desertificação que avançam a passos largos no mundo e no Brasil, ou a destruição da camada de ozônio, aumentando o índice de câncer de pele, ou os problemas de visão devido aos raios ultravioleta, ou ainda a diminuição progressiva da qualidade e quantidade de água doce potável, ou tantos outros impactos difusos, etc. Não é difícil imaginar quem é que pagará o preço por não poder pagar por água, ar e “protetor solar”.

A globalização dos problemas ambientais nos mostra claramente que não podemos esquecer que não existem fronteiras para políticas de desenvolvimento desastrosas que não levam em conta o seu efeito local, regional, nacional ou global. Neste sentido, não é possível discutir e agir localmente se não temos a visão global das questões que pretendemos resolver no local.

Ao analisarmos a Carta da Terra (DIAS, 1998) e os princípios expostos na Agenda 21 Global (disponível em: [www.mma.gov.br](http://www.mma.gov.br)), devemos ter duas atitudes fundamentais: otimismo e prudência. Otimismo, porque ele está presente na dimensão espiritual proposta pelo Chefe Seattle, ao afirmar que “a Terra não pertence ao homem; o homem pertence à Terra... e que a Terra é preciosa e feri-la é desprezar seu criador...”. O otimismo se ergue ao acreditar e construir a *utopia* de que poderemos reverter a atual situação da espaçonave Terra, levando a um futuro de equidade social e harmonia com os processos milenares da vida sobre o planeta. A Prudência leva-nos a perceber que no fundo de propostas pretensamente generosas e bondosas ou politicamente inócuas, como as da agenda

21, fortes mecanismos de controle, coerção, manipulação e distorção dos reais problemas ambientais estão presentes. Enquanto não houver igualdade ao se discutir *como*, *quando* e *quem* pagará efetivamente o estrago do atual modelo, torna-se difícil considerar uma proposta de tal monta. A prudência exige desconfiar e exigir clareza de propósitos. O fundo mundial para bancar a “reconstrução” do planeta apresenta enormes déficits e os investimentos por vezes têm apenas o efeito de *aspirina*: aliviam a dor, mas não atacam as causas do problema.

Assim, viabilizar as agendas locais é fundamental; mas só com clareza, democracia e participação popular é que de fato construiremos a sustentabilidade. Se estes procedimentos não ocorrem, não podemos acreditar que apenas um documento, mesmo com sua aparente participação, poderá refletir a busca da sustentabilidade ambiental e equidade social. Os organismos internacionais como o BIRD, o FMI e as “agências financiadoras” têm buscado a confecção de tais documentos, visando apenas um cumprimento normativo e burocrático como as ISOs e muitas vezes o sustento de “pilantrias” diversas e projetos obscuros, quase sempre abaixo da Linha do Equador.

Então, a prudência, aliada à esperança, deve ser nossa meta para sermos um novo exemplo e construirmos de fato uma agenda de vida justa para com a natureza e os seres humanos. Uma “nova aliança” pautada em uma “ecopedagogia” que ponha “fim nas certezas” e atue na busca de uma cultura humana capaz de entender e equacionar os seus problemas de sobrevivência com a sobrevivência do planeta, não elegendo o homem o centro do desenvolvimento sustentável, numa malfadada versão antropocentrista, e nem a natureza idílica de “bichos e árvores”, como apregoa o ecologismo biocentrista. Equacionar este problema requer que se forje uma nova identidade “Terra-Mundo” (a Terra como ela é e como a vemos) para que se construa uma “cidadania planetária” plural, uma nova ética pautada em um novo contrato natural.

## REFERÊNCIAS

- A HUMANIDADE precisa de mais meia Terra. *Folha de São Paulo*, 21 out., p.A18, 2000.
- CAPRA, F. *Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. *Folha de São Paulo*, 09 de maio 1999.
- CHRISTOFOLETTI, A. Impactos no meio ambiente ocasionados pela urbanização no mundo tropical. In: SOUZA, Maria A. *Natureza e sociedade de hoje: uma leitura geográfica*. São Paulo: Hucitec-ANPUR, 1994. p.46-58.
- CLAVAL, P. A Geografia e a percepção do espaço. *Rev. Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 45, n.2, p.243-256, abr./jun.1983.
- CMMAD (Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento). *Nosso Futuro Comum*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- DAJOZ, R. *Ecologia Geral*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1998.
- DIEGUES, A. C. *O mito da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- DUPUY, J. P. *Introdução à Crítica da Ecologia Política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GARES, P. A. et al. Geomorphology and natural hazards. *Rev. Geomorphology*, v.10, p.1-18, 1994.
- GONÇALVES, C. W. P. Limites da ciência e da técnica frente a questão ambiental. *Revista Geosul*, Florianópolis, v.3(5), p.7-40, 1988.
- GREENPEACE. *Relatório sobre a maquiagem verde*. [S. l.: s. n.], 1991. (fotocopiado)
- GREGORY, K. *A natureza da Geografia física*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992
- JOLLIVET, M. & PAVÉ, A. O meio ambiente: questões e perspectivas para pesquisa. In: VIEIRA, P. F. & WEBER, J.(orgs.) *Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 1997, p.53-113.
- MACEDO, R. K. de. *Gestão ambiental*. Rio de Janeiro: ABES, 1996.
- MARTINS, Celso. *Biogeografia e ecologia*. São Paulo: Difel, 1995.
- MONTEIRO, C. A. F. Discurso inaugural. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS SOBRE MEIO AMBIENTE, 2. Florianópolis. *Anais...*, Florianópolis, 1992. v.1.
- PELOGGIA, A. A magnitude e a frequência da ação humana representam uma ruptura na processualidade geológica na superfície terrestre. *Revista Geosul*, Florianópolis, v.14, n.27, p.54-60, nov. 1998. (Simpósio Nacional de Geomorfologia, 2. Anais...).
- PRADO, F. G. C. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: UNESP, 1996.
- ROHDE, G. M. Mudanças de Paradigma e Desenvolvimento Sustentado. In: CAVALCANTI, Clóvis (org.). *Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez, 1998, p.41-54.
- SAMORRIL, R. Acumulação de capital e desacumulação de meio ambiente. *Revista Economia e Desenvolvimento*, Florianópolis, v.2, p.95-127, 1982.
- SÁNCHEZ, R. O. *Bases para o ordenamento ecológico e paisagístico do meio rural e florestal*. Cuiabá: Fundação Cândido Rondon, 1991.

SANTOS, M. *Técnica Espaço Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SERES, M. *O Contrato Natural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

TAUK, S. M. (org.). *Análise ambiental: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: UNESP, 1991.

TRICART, J. & KILIAN, J. *L'Éco-géographie et l'aménagement du milieu naturel*. Paris: Maspero, 1979.

UICN (Unión Mundial para a la Naturaleza); PMUMA (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente); WWF (Fondo Mundial para la naturaleza). *Cuidar la Tierra: Estrategia para el futuro de la vida*. Gland (Suíza), octubre, 1991.

WWF - WORLD WILDELIFE FUND. Living Planet Report 2000, disponível em: <[www.wwf.org](http://www.wwf.org)>

*Recebido em 30.09.02*  
*Aprovado em 18.01.03*

# O AMBIENTALISMO NA MÍDIA: DA SUSTENTABILIDADE PONTUAL AO CONSUMISMO GERAL

Paulo Roberto Ramos \*  
Deolinda de Sousa Ramalho \*\*

## RESUMO

Este artigo analisa as abordagens da mídia sobre a problemática ambiental. A partir do acompanhamento sistemático da programação da TV (particularmente a Rede Globo), observamos uma contradição nos termos da racionalidade discursiva que trata da questão sócio-ambiental, na medida em que apela para a educação ambiental e a sustentabilidade de maneira pontual, ao mesmo tempo em que pulveriza o tema numa programação extremamente marcada pelo consumismo e pela degradação sócio-ambiental. A teoria habermasiana da Ação Comunicativa ajuda a entender este fenômeno formado na própria base de fundamentação do discurso midiático.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade – Racionalidade e degradação sócio-ambiental

## ABSTRACT

### THE ENVIRONMENTALISM IN THE MEDIA: FROM PUNCTUAL SUSTAINABILITY TO GENERAL CONSUMERISM

This article analyzes the approaches of the media over the environmental problematic. From the systematic follow-up of the TV programs (specially the Globo Network), we observe a contradiction in the terms of discursive rationality that deals with the socio-environmental matter, as it appeals to the environmental education and to the sustainability in a punctual manner, at the same time that pulverizes the theme in a program grid extremely marked by consumerism and by the socio-environmental degradation. The habermasian theory of the Communicative Action helps in understanding this phenomenon formed in the very basis of the grounding of the mediatic speech.

**Key words:** Sustainability – Rationality and socio-environmental degradation

---

\* Doutorando em Sociologia Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Campina Grande – UFPB/UFCG. Endereço para correspondência: Rua Antonieta Araújo Lucena, 172, Novo Cruzeiro - 58100.000 Campina Grande/PB. E-mail: [paulramos@zipmail.com.br](mailto:paulramos@zipmail.com.br)

\*\* PhD em Sociologia pela Mississipi State University - Starkville / USA; orientadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia na Universidade Federal da Paraíba - PPGS/UFPB. Endereço para correspondência: Rua República Federal da Alemanha, 295, Bairro das Nações - 58103.103 Campina Grande/PB. E-mail: [framalho@cnpa.embrapa.br](mailto:framalho@cnpa.embrapa.br)

## Apresentação <sup>1</sup>

Este trabalho se propõe a discutir alguns significados do discurso midiático sobre a questão sócio-ambiental e como ocorre uma contradição nos termos da própria racionalidade discursiva veiculada sobre o tema, tendo em vista que estas abordagens, além de exíguas e segmentadas, estão, em regra, fundamentadas nos princípios do consumismo, da dominação e da desigualdade, que são elementos fundantes da racionalidade e do modelo de desenvolvimento que tem gerado cada vez mais exclusão social e degradação do meio ambiente.

O recorte resultou de uma amostra não-probabilística<sup>2</sup> e de um acompanhamento contínuo *in loco* da programação da TV Globo<sup>3</sup>, durante a realização da pesquisa (2001/2002); além do registro com fotos e gravações de uma parte pré-determinada<sup>4</sup> da programação (cerca de 19 horas de gravações em fita VHS), de onde pudemos retirar informações mais específicas sobre a questão sócio-ambiental, conforme se observa na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Distribuição percentual do tempo de programação gravada

Programas	40 %
Telejornais	25 %
Novelas	10 %
Comerciais	15 %
Outros	10 %

Fonte: Pesquisa de campo 2001/2002 (RAMOS, 2002)

<sup>1</sup> Este artigo é parte das reflexões desenvolvidas na dissertação do autor no Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2001/2002).

<sup>2</sup> Amostra estatística que investiga elementos pré-determinados e que não pretende ser uma representação fidedigna do universo, mas apenas indicativa.

<sup>3</sup> Pelo fato da Globo obter índices de audiência bem superiores às outras emissoras, chegando a picos acima de 80 por cento no horário nobre (IBOPE, 2002. *Folha de São Paulo*, 23 jun. 2002).

<sup>4</sup> A pré-determinação foi feita com base no conhecimento prévio da grade da programação e na busca de abordagens de questões relativas a questão sócio-ambiental.

Esta amostra atendeu duas pré-condições: quanto à amplitude e quanto ao tema. No que se refere à amplitude, optamos por analisar a programação de veiculação nacional. Quanto ao tema, nos ocupamos apenas da programação que tratou diretamente da problemática sócio-ambiental (ORLANDI, 1999).

A atenção dispensada à televisão deve-se, em grande medida, às possibilidades que este veículo de comunicação tem na análise dos conteúdos (representações midiáticas do meio ambiente) e ao seu reconhecimento (ainda) como o supra-sumo da comunicação social de massa. Contudo, o recorte empírico desta pesquisa procurou sempre servir de base para o debate teórico que discute o significado da mídia hoje no meio social.

## Introdução

Vivemos na era da informação, marcada pela existência de uma complexa teia de fluxos e re-fluxos constantes de mensagens que nos “bombardeiam” a todo instante (CASTELLS, 2000). Tendo como características um grande aparato técnico, a universalidade, rapidez, seletividade e espetacularização da informação, a mídia tornou-se num passado muito recente alvo das atenções de muitos pesquisadores, cientistas sociais e políticos, devido à sua capacidade de abrangência e interação com um grande público, formando a chamada “aldeia global” à qual “você ainda vai se plugar” (BARBERO, 1991).

O rápido desenvolvimento do conjunto da mídia é resultado de um avanço extraordinário dos meios de comunicação nas últimas décadas. Com o rádio, revistas, jornais, a televisão e mais recentemente com o advento da *networks*<sup>5</sup>, o mundo inteiro experimentou um verdadeiro *boom* na comunicação (BELTRÁN & CARDONA, 1982). Todavia, a televisão é (ainda) o meio de comunicação social mais efi-

<sup>5</sup> A interligação/cadeia de computadores por todo o mundo, formando a chamada Internet.

ciente<sup>6</sup> na difusão do som e da imagem simultâneos, com um custo relativamente baixo, alta qualidade e longo alcance (ALMEIDA JÚNIOR, 1998).

O processo de globalização tanto econômica, tecnológica, social, como também cultural, simbólica e informacional, tem na mídia um dos seus mais fortes suportes (CASTELLS, 1999; 2000). Neste sentido, a mídia sistêmica<sup>7</sup> está diretamente envolvida com a profusão do atual modelo de desenvolvimento, enquanto parâmetro a ser seguido por todo o mundo (SOUZA BRAGA, 1994). Este modelo está baseado no industrialismo, na urbanização, no crescimento econômico, no consumismo, nas diferenças e hierarquias sociais, em detrimento da degradação sócio-ambiental (TOLBA, 1980).

É interessante observar que, graças à mídia, a problemática ambiental tornou-se um tema difundido por todo o mundo, deixando de ser uma discussão restrita aos círculos acadêmico e governamental para se tornar uma questão de interesse de Organizações Não-Governamentais (ONG's), partidos políticos, iniciativa privada e toda sociedade (VIOLA, 1998). A preocupação com os níveis de degradação sócio-ambiental refere-se, em geral, aos impactos de grande escala em médio prazo (efeito estufa, comprometimento da camada de ozônio, desequilíbrio biogeoquímico do planeta, etc.) e aos problemas de curto prazo decorrentes da exclusão e da pobreza estrutural que atinge 2/3 da população mundial (violência, escassez de recursos, doenças infecto-contagiosas, fome, etc.) (GIDDENS, 1997).

Grandes contingentes populacionais, princi-

palmente das áreas periféricas dos centros urbanos, convivem cotidianamente com lixo, insetos, esgotos a céu aberto, péssimas condições de habitação e ainda têm de enfrentar a ausência quase completa de serviços/equipamentos públicos (SILVA, 1997). O processo de crescimento tecno-científico, com base na exclusão social, aprofundou ainda mais as diferenças de classe, de "raça", de gênero, de geração, etc., tornando-as naturais, fixas e necessárias ao atual modelo de "desenvolvimento" social (RIBEIRO, 1994).

Está em curso hoje no mundo, embora de maneira incipiente e bastante limitada, um amplo processo de mobilização discursiva em torno da construção da(s) proposta(s) do chamado Desenvolvimento Sustentável<sup>8</sup>, que pode significar uma mudança de atitude diante da relação homem-natureza (CAVALCANTI, 1995). A dificuldade está em manter os atuais níveis de produção (industrial, agrícola, de serviços, etc.) sem comprometer as bases de sustentação do desenvolvimento, tendo em vista que os recursos estão se esgotando numa progressão inversa aos níveis de produção. Ou seja, quanto mais se aumenta a produção mais degradação se produz e mais se esgotam os recursos<sup>9</sup> (LEIS, 1999).

No Brasil, a aplicabilidade dos postulados que fundamentam o Desenvolvimento Sustentável passa, necessariamente, pelo enfrentamento da grave crise social derivada da pobreza, desigualdade e exclusão social.

---

tentável ou Sustentado, destacaremos: 1) a associação do **desenvolvimento econômico** e da **justiça social** com a **prudência ecológica**, 2) sem esquecer da chamada "solidariedade diacrônica intergeracional", que significa garantir a satisfação das necessidades das presentes gerações, sem comprometer a possibilidade da satisfação das gerações futuras (ALMEIDA, 1999; TAMAMES, 1999; RATNER, 1992).

<sup>9</sup> Embora alguns economistas apontem para uma redução dos fluxos de capitais e da produção industrial (MIROW, 1978; SANTOS, 1994), o fato é que praticamente toda a produção está ameaçada pelo comprometimento das reservas, apesar de ocorrer a profusão do atual modelo por todas as partes do mundo.

<sup>6</sup> A televisão, na última década, experimentou um grande avanço devido à capacidade de incorporar os avanços de outros meios de comunicação. Assim ocorreu com o computador, a fibra ótica, o cristal líquido, etc. que se associaram à televisão e lhe conferiram um alto poder de manipulação da imagem, do som e dos significados.

<sup>7</sup> Conjunto articulado de agências, meios e processos de comunicação de massa, que funcionam como instituições adequadas aos procedimentos legais e ao mercado (HABERMAS, 1990; THOMPSON, 1995).

<sup>8</sup> Dentre as muitas definições de Desenvolvimento Sus-

De 132 países analisados pelo Banco Mundial em 2000, o Brasil foi o campeão mundial da desigualdade, com 10 por cento de sua população detendo 51,3 por cento da renda nacional, e com aproximadamente 60 por cento dos trabalhadores ganhando até 2 salários mínimos (Folha de São Paulo, 16/07/00). Os problemas sócio-ambientais, no Brasil, são decorrentes de uma urbanização desordenada e desequilibrada. O fenômeno da chamada “inchação” das cidades fez do espaço urbano o local onde se concentram cerca de 81 por cento da população brasileira (Censo IBGE, 2000) vivendo em péssimas condições. Esta realidade afeta grandes, médias e até pequenas cidades do Brasil que apresentam graves problemas sócio-ambientais (RAMALHO, 1996).

A divulgação pela mídia das questões ambientais, no Brasil, atingiu seu ápice no início dos anos 90, com a realização da Conferência Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (UNCED), conhecida como Rio-92 (ANDRADE, 1998). Gradativamente, os temas ambientais foram perdendo espaço na programação e acabaram por entrar no século XXI como uma questão periférica e ocasional do discurso midiático.

As abordagens da mídia sobre a problemática sócio-ambiental limitam-se a três tipos básico: a divulgação amena do ecoturismo (parques, reservas e locais de “natureza intocada”), denúncias de crimes ambientais e as que apresentam propostas imediatas e pontuais para a superação dos problemas sócio-ambientais (DENCKER, 1996). Tratamentos da mídia na promoção da educação ambiental e divulgação de experiências e projetos de sustentabilidade ficam comprometidos porque são sufocados por uma programação hegemônica que promove o consumismo, as hierarquias sociais e a degradação ambiental (RAMOS ANGERAMI, 1995).

Além disto, o discurso midiático sobre a questão ambiental enfrenta uma contradição em sua própria estrutura de racionalidade discursiva: a incongruência entre os apelos ecológicos/ambientalistas (de caráter

preservacionista ou conservacionista), na perspectiva dos modelos de sustentabilidade, e a inserção deste ambientalismo midiático num amplo processo de institucionalização, individualização e competência técnica. Ou seja, o ambientalismo que vemos na mídia são processos pontuais que estimulam a ação do indivíduo ou grupo, promovem o conhecimento especializado (dos técnicos do meio ambiente) e enfocam experiências ocorridas dentro do atual modelo de desenvolvimento (de ONG's, empresas, governos, comunidades, etc.), numa reprodução do “mito do mercado auto-regulador”.

Devido às funções sistêmicas da mídia, a problemática sócio-ambiental não recebe um tratamento substantivo nos meios de comunicação de massa. As abordagens são exíguas e os princípios da racionalidade técnica e instrumental, que estão na base da discursividade que flui pelos meios, não permitem que a questão da sustentabilidade seja pensada enquanto uma alternativa efetiva ao atual modelo de desenvolvimento. A própria função da mídia de promover a educação ambiental fica comprometida, pois além de apresentá-la de maneira tímida na programação, o discurso midiático está fundamentado numa racionalidade diretamente envolvida com as formas de degradação sócio-ambiental existentes. Basta ver que a popularização da problemática sócio-ambiental não impediu que mais degradação tenha sido gerada. Passaremos a analisar no próximo ponto como a mídia incorporou temas ambientais à sua programação e o que isto representou para a popularização do tema.

## O ambientalismo na mídia

A preocupação com os problemas ambientais surgiu, inicialmente, nos países mais desenvolvidos, principalmente porque foram eles os primeiros a sentir os efeitos da degradação dos seus recursos naturais decorrentes do consumo desenfreado. No início do século XX, a discussão estava ainda restrita aos meios científicos e acadêmicos, pois era uma questão praticamente desconhecida da opinião pública e da mídia (que

também dava seus primeiros passos). As abordagens da questão se davam fundamentalmente nas chamadas Ciências Naturais, particularmente na Biologia. A problemática ambiental, devido à iminência de outras questões, foi sufocada pelas duas guerras mundiais (1914/18 e 1939/45), só reaparecendo na década de 60 (BUTTEL, 1992).

As primeiras referências da mídia sobre a problemática ambiental limitavam-se, em geral, aos aspectos da escassez dos recursos e a questão da necessidade econômica da busca de novas fontes de energia (tanto do ponto de vista de novas tecnologias, como a aplicação de um projeto geopolítico de recolonização dos mercados mundiais). Nos anos 60 e 70, a questão ambiental ainda não fazia parte do discurso midiático de maneira substantiva, mesmo porque a sociedade civil, o setor público e privado não haviam despertado para a importância do tema.

Apenas revistas e jornais especializados debatiam problemas ecológicos, de maneira bastante limitada e segmentada. Nem a sociedade, nem a mídia haviam, neste momento, despertado para os problemas ambientais que começavam a surgir (MARTINE, 1993).

A partir da Conferência de Estocolmo (1972), com a iniciativa de criação e implantação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e a formulação do conceito de “ecodesenvolvimento”<sup>10</sup>, houve uma mobilização comunicativa e instrumental em torno da questão ambiental. Com a Declaração de Cocoyoc (1974) e o Relatório *Que Faire*, apresentado no ano seguinte, por ocasião da 7ª Conferência Extraordinária das Nações Unidas, a problemática ambiental é definitivamente reconhecida como uma questão que está na base dos problemas da humanidade (VIOLA, 1998).

<sup>10</sup> Termo que designa um “estilo” de desenvolvimento participativo, de estratégias plurais de intervenção, adaptadas aos contextos culturais e ambientais locais. Incorporado também à necessidade do confronto político das desigualdades sociais e à consciência dos limites e vulnerabilidade dos recursos naturais (SACHS, 1986).

No início dos anos 80, podemos dizer que a mídia “descobriu” a questão ambiental. Inicialmente ocupando espaço periférico no discurso midiático, a problemática ambiental foi ganhando espaço na medida em que chamava a atenção, não apenas da comunidade científica, mas das instituições governamentais, das entidades civis e da própria população, que já começava a sentir a escassez dos recursos e os efeitos da degradação ambiental. A mídia acompanhou a “onda” ecológica que percorria toda a sociedade.

Em 1987, com o relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecido por “Relatório Brundtland”, intitulado *Nosso Futuro Comum*, e a confirmação da inflexão do industrialismo, o “direito de ingerência”<sup>11</sup> da comunidade internacional e a idéia de “responsabilidade comum” foram consagrados como princípios fundantes da proposta de sustentabilidade.

Os impactos desta perspectiva foram grandes, em virtude de uma reação dos países mais pobres, como o Brasil, que se sentiram ameaçados de perder a autonomia e ter suas riquezas naturais desapropriadas, enquanto os países do capitalismo central não aceitavam diminuir seus níveis de consumo. Neste contexto, o reconhecimento da questão ambiental já extrapolava os agentes sociais (empresas, comunidade científica e entidades governamentais), diretamente envolvidos com o tema, tornando-se uma questão de reconhecimento público.

A formação dos partidos verdes em vários países do mundo, a mobilização da sociedade civil, o tratamento multidisciplinar da questão ambiental, além do envolvimento dos setores público e privado, dentre outros fatores, propiciam um ambiente favorável para uma articulação comum. No interior deste processo, está a mídia que, além de sua função imanente de manipulação, profusão e integração de mensagens/informações, cumpriu (e cumpre) o papel de

<sup>11</sup> Fundamentado no preceito da ONU que garante o direito de intervenção local para assegurar a paz e o bem-estar internacional.

mobilizador de forças em torno de um projeto ambiental difuso<sup>12</sup> e ao mesmo tempo integrado aos fins sistêmicos.

A realização de conferências mundiais, como as de Estocolmo em 1972 e a Rio-92, com o propósito de discutir o problema, contribuíram para a visibilidade da problemática ambiental pela mídia. Contraditoriamente, o processo de degradação continuou (e continua) imperiosamente sem qualquer sinal de arrefecimento e a questão ambiental, que atingiu seu ápice na mídia no início dos anos 90, foi perdendo espaço, passando a ocorrer fundamentalmente abordagens superficiais e esporádicas sobre o assunto (RAMOS ANGERAMI, 1995).

O ápice do tratamento midiático em torno das questões ambientais, ou sócio-ambientais, ocorreu no início dos anos 90, com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (UNCED), na cidade do Rio de Janeiro, conhecida como Rio-92. No mundo inteiro, particularmente no Brasil que sediava o encontro, a mídia montou uma ampla cobertura. A problemática ambiental ganhou destaque nos meios de comunicação de massa na mesma proporção em que se transformou em uma espécie de modismo *light*, sinônimo de sofisticação e maneiras de agir e pensar “politicamente corretas”.

Durante a Rio-92 e algum tempo depois, a mídia foi “contaminada” pela “onda ecológica” e passou a veicular questões ambientais das mais diferentes formas. Comerciais de todos os tipos, novelas, telejornalismo e a quase a totalidade da programação dos mais diversos meios de comunicação utilizaram este “gancho”<sup>13</sup> e se aproveitaram da popularidade do tema para “vender” seus produtos. O ecologismo figurou como a maneira indicada para aqueles que desejam agir de maneira politicamente correta,

tornando-se uma estratégia de marketing capaz de dar brilho aos mais diferentes produtos e serviços, adequando-os à lógica do mercado e contribuindo, não para mudar as atitudes e a “consciência”, mas principalmente para reproduzir as velhas estruturas com uma nova roupagem.

A instabilidade e dificuldade de aplicação das propostas ambientais tornaram-se obstáculo na construção de uma possível proposta convergente das forças mobilizadas em torno do conceito de Desenvolvimento Sustentável (VIOLA, 1998). Somava-se a isso a decisão dos países centrais de não se submeterem às decisões coletivas sobre o meio ambiente e o desenvolvimento, ao mesmo tempo em que ocorria o arrefecimento da mídia sobre o tema.

De modismo exacerbado, a problemática ambiental entrou no século XXI como um tema periférico e ocasional no discurso midiático, embora os problemas ambientais tenham aumentado em número e em complexidade, e a mobilização social maior que antes em todas as partes do Brasil e do mundo. A mídia trata de maneira bastante limitada a problemática sócio-ambiental em toda sua programação, todavia é possível identificar a programação que veicula questões ambientais, conforme vemos na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Distribuição percentual da programação que veicula questões ambientais

Programas	42 %
Telejornais	23 %
Novelas	14 %
Comerciais	11 %
Outros	10 %

Fonte: Pesquisa de campo 2001/2002 (RAMOS, 2002)

As abordagens da mídia sobre a problemática sócio-ambiental têm em comum o fato de serem segmentadas (não se apresentam enquanto “focos” de um mesmo problema: a degradação sócio-ambiental decorrente do modelo de desenvolvimento praticado) e estarem fundamentadas, em geral, nos princípios da racionalidade técnica-instrumental (a institucionalização do deba-

<sup>12</sup> Mesmo apresentando propostas em torno do conceito de Desenvolvimento Sustentável.

<sup>13</sup> No jargão do jornalismo significa “pegar carona na notícia” e utilizar assuntos recorrentes para produzir notícias.

te ambiental e da sustentabilidade). Em estilos e momentos diferenciados, podemos identificar a temática ambientalista sendo utilizada pela mídia.

A problemática sócio-ambiental recebe na mídia, em geral, um tom dramático de apelo à vida ou de difícil compreensão, que se confirma com a ocorrência de abordagens deste tipo preferencialmente nos programas (42 %) e no telejornalismo (22 %). Ocorre também a utilização mais *light* do tema, como nos comerciais (16 %) e novelas (12 %). Embora a questão sócio-ambiental percorra quase toda programação, o tema é ainda bastante incipiente diante de outras temáticas abordadas, conforme podemos observar na Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição percentual dos principais temas veiculados na programação

Violência/ação	25 %
Sensualidade/sexualidade	17 %
Esporte	13 %
Lazer	12 %
Produtos	8 %
Infantil	6 %
Ciência	5 %
Humor	5 %
Meio ambiente	4 %
Outros	5 %

Fonte: Pesquisa de campo 2001/2002 - Rede Globo (RAMOS, 2002)

Além do tratamento da mídia sobre a questão sócio-ambiental ser modesto diante de alguns outros temas, estas abordagens veiculadas têm como característica a formação de uma contradição interna nas suas próprias estruturas discursivas, na medida em que a racionalidade baseada nas desigualdades e desequilíbrios das relações homem/natureza e homem/homem, estão hegemonicamente presentes no seu universo discursivo.

Assim ocorre com praticamente todas as abordagens sobre as questões sócio-ambientais. A racionalidade técnica-instrumental apresenta-se como pano de fundo, ou como objeto prin-

cipal do foco da mídia; seja quando fornece elementos para a construção do entendimento e do tratamento da problemática sócio-ambiental, ou quando é chamada diretamente para “explicar” o fenômeno da degradação ambiental e social.

Em programas como principalmente o Globo Ecologia, Globo Rural, Globo Repórter e o Fantástico, a recorrência à temas ambientais é grande. Todavia, estas abordagens dão tratamentos diferenciados a uma mesma problemática. São, portanto, segmentadas e fluem pelos meios de comunicação de massa como aspectos diferenciados de fenômenos aparentemente distantes e independentes (quem viu as calotas polares derretendo? - ou o lixo espacial que circula a terra? - onde isso interfere no dia-a-dia das pessoas?) (FEATHERSTONE, 1995). A mídia possibilitou a visibilidade destes fenômenos, mas não o seu entendimento ou a promoção de mudanças de hábitos. A mídia tornou a degradação um fato corriqueiro, mas totalmente sem conexão com o estilo de vida, de produção e consumo que se pratica. A mídia tornou o tema ambiental uma “moda”, porém colaborou muito modestamente na educação ambiental e na promoção da sustentabilidade.

Referências às questões da relação sociedade/natureza estão dispersas por toda programação da mídia. Todavia, abordagens específicas sobre a problemática sócio-ambiental podem ser classificadas segundo os seguintes tipos: 1) denúncias de acirramento da crise do meio ambiente (desmatamento, poluição, etc.), 2) apresentação de propostas ou projetos de sustentabilidade que em regra estão vinculados ao governo ou a empresas privadas, e 3) divulgação amena de nichos ecológicos ou ecoturismo; conforme a Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Distribuição percentual dos principais tipos de abordagens

Denúncias	26 %
Educação ambiental	10 %
Ecoturismo	41 %
Outros	15 %

Fonte: pesquisa de campo 2001/2002 (RAMOS, 2002)

As denúncias veiculadas (26 %) concentram-se sobretudo no telejornalismo. Já abordagens que promovem a educação ambiental e a sustentabilidade (18 %), e as que divulgam reservas naturais (o ecoturismo) (44 %), são encontradas fundamentalmente em programas especializados e em comerciais. Algumas outras abordagens, como as de caráter científico, ou oriundas das comunidades locais, são realmente exíguas (somam juntas 15 %).

Em geral, as denúncias de crimes ecológicos têm a característica de serem superficiais e de se perderem num denunciamento que cai rapidamente no esquecimento. Tanto porque não se investigam as denúncias e não se punem os responsáveis, como porque novos outros fatos (alguns aparentemente sem relação alguma entre si) ocupam destaque na programação.

Já as abordagens que promovem o ecoturismo têm maior destaque na mídia. Na forma de preservacionismo (defesa de locais de natureza “intocada”) ou enquanto conservacionismo (exploração racional dos recursos), estas abordagens são menos densas no questionamento do modelo de desenvolvimento praticado. A idéia de preservar a natureza “na geladeira” é originária do modelo norte-americano de construção de parques e reservas (*Wilderness*), com a criação do Parque Nacional de *Yellowstone*, em 1872 (DIEGUES, 1996).

Este modelo incentiva a bipartição do homem em relação à natureza. Não enfrenta os problemas da degradação ambiental, pois considera que a sociedade humana é “naturalmente” degradante em relação à natureza. O foco de atenção está numa suposta natureza “natural” e não na sociedade, nem na relação sociedade/natureza. A idéia de “natureza intocada” fica comprometida, pois para as comunidade locais esta natureza não é “selvagem”; além disto, não há qualquer parte do planeta em que não se faça presente (direta e indiretamente) a ação do ser humano; e ainda, toda reserva ou parque é uma construção social, com delimitações políticas e espaciais definidas (LARRERE & LARRERE, 1999).

Outra parte da programação que promove a educação ambiental, ou divulga projetos e programas de sustentabilidade, são em regra marcados pelo estigma da institucionalização. Os agentes sociais que se utilizam da mídia, ou a própria mídia (através da Fundação Roberto Marinho) divulgam mensagens e experiências na direção da educação ambiental (ANDRADE, 1998), cujas características são as seguintes:

- 1) individualismo ecológico. Desloca o problema ambiental para a esfera individual e desconsidera o contexto social em que é produzido. As abordagens imputam aos indivíduos e aos grupos sociais particulares a responsabilidade de enfrentarem a degradação e encontrarem sua “sustentabilidade” (D’AMBRÓSIO, 1999);
- 2) tecnicismo ambiental. Fundamentada nos princípios da racionalidade técnica-instrumental, esta perspectiva aponta para a competência do perito e do conhecimento especialista na solução da problemática sócio-ambiental. Os próprios agentes degradantes são chamados para resolverem os problemas, reproduzindo o mito do mercado auto-regulador;
- 3) institucionalização do ambientalismo. Praticamente quase a totalidade das abordagens que fluem na mídia e se colocam na perspectiva da educação ambiental, são resultados de entidades públicas e/ou privadas, que absorveram a questão sócio-ambiental e passam a divulgar suas experiências.

Por fim, as mensagens de caráter científico, ou experiências de comunidades tradicionais (locais) (JARA, 1998), são mínimas na mídia. Embora estas abordagens muitas vezes sejam bastante significativas, no sentido de enfrentar a degradação sócio-ambiental, ou defender a construção de alternativas de sustentabilidade, simplesmente não recebem o destaque devido na programação. Isto ocorre principalmente porque este tipo de tratamento dado à problemática sócio-ambiental torna-se “pesado” de-

mais para a mídia e quase sempre incompatível, se for levado até as últimas conseqüências, com a reprodução do modelo social vigente, o qual está diretamente associado á mídia. A potência mobilizada pela mídia, que promove a convergência entre o irreal e o real, volta-se para a racionalidade dominante (LÉVY, 1998).

O ambientalismo na mídia, em suas formas e em todos os seus conteúdos aqui identificados, está marcado pela racionalidade técnica-instrumental dominante. Além disto, grande parte dos conteúdos estão voltados para as funções sistêmicas, na medida em que não discutem soluções eficazes (quando muito apenas paliativas) para os problemas; as formas também estão comprometidas, pelo tratamento apartado da questão social e fragmentado em sua

articulação, como aparece no discurso midiático (HOGAN; VIEIRA, 1995).

### Representações sociais e racionalidade sobre o meio ambiente

Alguns pesquisadores, como Beltrán e Cardona (1982, p.94), têm defendido a idéia de que os meios de comunicação de massa têm influência, sobretudo, psicológica em seu público. As implicações seriam primeiramente inculcar nas pessoas “um estilo geral de vida” ou uma “ideologia”, funcionando tal qual “drogas” de efeitos ora “excitante-estimulante”, ora “narcótico-analgésico”. Desencadeando um conjunto de valores e comportamentos, conforme o esquema a seguir:

<b>ESTIMULAÇÃO POSITIVA</b> (excitante-estimulante)	<b>ESTIMULAÇÃO NEGATIVA</b> (narcótico-analgésico)
Individualismo, Elitismo, Racismo  Materialismo, Agressividade  Aventurismo, Autoritarismo	Conservadorismo, Conformismo  Autoderrotismo, Romantismo  Providencialismo

Estes dois tipos de estimulação são considerados contrapostos e complementares. São contrapostos, porque não se deve aplicar as mesmas estimulações às diferentes pessoas do público, já que cada uma tenderia a influir mais sobre um ou outro segmento deste público: a positiva, para persuadir os indivíduos que potencialmente contribuem para perpetuar o sistema social vigente; e a negativa, para persuadir os que potencialmente estariam dispostos a se rebelar contra ele. São considerados complementares, pois ambos se dirigem a todo público indistintamente. Isto implica supor que tais estimulações não se neutralizam mutuamente nem são incompatíveis entre si e que, portanto, não há problema algum em aplicá-las de forma simultânea a todo público.

Entretanto, este modelo explicativo torna os receptores de tais estímulos altamente passíveis

de persuasão manipulativa. Esta perspectiva não leva em consideração as realidades específicas de cada contexto social e histórico, bem como desconsidera as resistências e reelaborações destoantes que as práticas sociais e as singularidades das formações sociais são capazes de apresentar (RIBEIRO, 1998). Aliás, sempre que ocorrem discursos, seja das mídias ou das populações, ocorrem convenções contextuais específicas que alteram e remodelam todo o curso de uma interação comunicacional, a fim de haja uma sincronia e seja possível o entendimento das mensagens.

O conceito de “representações coletivas” (*représentation collective*), em sua definição clássica feita por Émile Durkheim, é uma “chave” na compreensão da mídia e dos seus conteúdos. Trata-se de um instrumento teórico, que vem ajudar a entender como o conjunto da mídia

se manifesta numa relação direta com a formação das representações coletivas e constituindo-se em associação à consciência coletiva.

O social não se resume à exterioridade dos fatos, mas é também um conjunto de ideais. A partir deste pressuposto, Durkheim formulou o conceito de representações coletivas como tendo uma natureza específica e diferente dos fenômenos psicológicos individuais ou biológicos/orgânicos. As representações coletivas são fenômenos *sui generis*, como por exemplo a linguagem, a religião ou a arte, que formam um sistema coerente e se desdobram nos aspectos intelectual e emocional, constituindo a “consciência coletiva” (DURKHEIM, 1994, p.41). A mídia está, neste sentido, diretamente relacionada à consciência coletiva através de representações que fluem por seus meios. A mídia e a consciência coletiva são, portanto, fenômenos sociais associados que interagem.

O significado de representações coletivas, apresentado por Durkheim, nos dá uma pista para empreender uma análise da mídia, enquanto um conjunto coerente entre o sistema social (a morfologia da sociedade com suas instituições religiosas, morais, econômicas, etc.) e a maneira desta sociedade manifestar sua consciência coletiva (os valores, os pensamentos coletivos, etc). Para Durkheim, em *As formas elementares da vida religiosa* (1912), as representações sociais são:

(...) produto de uma intensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui suas experiências. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa do que a do indivíduo, está aqui, portanto, como que concentrada. (1978, p.215)

Partindo desta definição é possível identificar a mídia como tendo um estatuto imagético-discursivo próprio, diretamente associado às representações coletivas. A mídia é a manifestação supra da comunicação social e um dos

produtos mais sofisticados e recentes desta interação coletiva. O discurso midiático tem a característica de ser um produto destinado ao público<sup>14</sup> e por isso é o resultado da combinação de idéias, sentimentos, valores, costumes, etc., que estão enviesadas na constituição das representações coletivas.

A mídia e o discurso midiático são fenômenos sociais que mantêm vínculo entre as consciências individuais e a racionalidade dominante, que por sua vez são constituídos a partir dos valores, interesses e hierarquias sociais. Tendo como base aquilo que assinalou Durkheim, as representações coletivas possibilitam a construção dos fundamentos da racionalidade que fluem pela mídia, porque fornecem a matéria-prima para tanto.

(...) as **representações coletivas** [...] gozam de propriedades maravilhosas. Por elas os homens se compreendem, as inteligências penetram umas nas outras. Elas têm em si um tipo de força, de ascendência moral em virtude da qual se impõem aos espíritos particulares. Desde então o indivíduo se dá conta, pelo menos obscuramente, que acima de suas representações privadas existe um mundo de noções-tipos, segundo as quais ele é obrigado a regular suas idéias; entrevê todo um reino intelectual de que ele participa, mas que o ultrapassa. (DURKHEIM, 1978, p 237-238 – grifos nossos).

Nesta perspectiva, as representações coletivas comportam-se como um conjunto de “noções tipos” que perpassa o indivíduo e adquire expressão própria (como a moral, a ética, o direito, as formas de classificação, etc). O discurso midiático não deve ser compreendido apenas como um produto diretamente derivado das representações coletivas, mas como possuidor da capacidade de reincidir sobre os fenômenos sociais, imprimindo-lhes novos significados. As representações coletivas tornam-se o substrato de formação da consciência coletiva, da comunicação social e, conseqüentemente do conjunto da mídia.

A mídia imprime necessariamente um dis-

<sup>14</sup> Tendo, portanto, de falar a sua “linguagem”.

curso pautado na fluidez das mensagens e na seleção de conteúdos. Ao mesmo tempo em que veicula padrões imagéticos-discursivos fundamentados em representações coletivas, pois têm de ser assimilável pelo público (sociedade), a mídia, impingida pelo *status* da associação com a consciência coletiva, também se desdobra sobre o contexto social. Ou seja, a mídia adquire o poder de interação com a “consciência coletiva” não apenas pela capacidade técnica<sup>15</sup> e comunicacional<sup>16</sup>, mas por apresentar geneticamente o mesmo princípio social e manifestar uma lógica que busca o tempo inteiro sua afirmação nas noções mais permanentes e essenciais da sociedade. A idéia de Durkheim sobre o conceito clareia muito este postulado.

(...) a **consciência coletiva** é a mais alta forma de vida psíquica, porque é uma consciência das consciências. Colocada fora e acima das contingências individuais e locais, ela vê as coisas unicamente pelo seu aspecto permanente e essencial que ela fixa em noções comunicáveis. Ao mesmo tempo que ela vê do alto, vê ao longe; a cada momento do tempo ela abraça toda a realidade conhecida. [...] Atribuir ao pensamento lógico origens sociais, não é rebaixá-lo, diminuir seu valor reduzi-lo a apenas um sistema de combinações artificiais.” (DURKHEIM, 1978, p 243 – grifos nossos)

A consciência coletiva é o estado de consciência comum a toda sociedade, assim como uma realidade parcialmente autônoma de representações coletivas. Os “*a priori* lógicos” concebidos por Durkheim, tais como espaço, tempo, causalidade e totalidade, seriam partes integrantes da consciência coletiva. Desta forma a mídia, fundamentada na suposta imparcialidade e universalidade da informação, estabelece nexos causais com esta consciência coletiva, tornando-se parte dela e redefinindo os princípios e o

poder simbólico que a constitui (BALANDIER, 1982).

O discurso midiático (re)produz padrões e normas comportamentais e culturais com base nas representações coletivas que lhe fornece subsídios. As representações coletivas, as crenças e aspirações comuns, juntamente com as manifestações e criações coletivas, formam o cimento que garante à mídia formular um discurso assentado naquilo que há de mais geral e social. A mídia, neste processo, estabelece relação, pela base, com a consciência coletiva (SPINK, 1994).

Isso não significa que a consciência coletiva e a mídia sejam unidades monolíticas, com um poder absoluto sobre as consciências e sobre os indivíduos. Tanto a consciência coletiva como a mídia, embora sejam formadas por representações coletivas e adquiram um certo poder de coação, este poder não é absoluto, fixo ou inquebrantável. Ocorre na verdade uma relação dialética, pois estes conceitos exprimem uma realidade (social e psicológica) em constante mutabilidade, formada por fatores diversos, complexos e de reciprocidade permanente (HANNIGAN, 1997).

A existência de uma racionalidade dominante, perpassada pelo discurso midiático, não nega a existência de resistências por parte do público. As populações, aliás, tendem a desenvolver estratégias de sobrevivência e um estilo próprio de comportamento e pensamento que fogem em maior, ou em menor grau a esta racionalidade dominante. Estes padrões são parte integrante da própria estrutura de formação, função, movimento e desenvolvimento da mídia. Responsável pela opinião pública<sup>17</sup>, com legislação específica para o seu funcionamento<sup>18</sup>, mobilizador de vontades e expressões sociais<sup>19</sup>,

<sup>15</sup> Possibilidade de atingir um grande público, através de vários meios, em curto espaço de tempo.

<sup>16</sup> Complexo integrado de mensagens, meios, público e feedback, que dão fluidez aos conteúdos e representações coletivas.

<sup>17</sup> Uma das características do discurso da mídia, é que suas mensagens são diretamente voltadas para o um dado público receptor.

<sup>18</sup> A Constituição Federal (Título VIII, Capítulo V, arts. 220 a 224), Código de Ética da ABI, etc.

<sup>19</sup> É o caso, por exemplo, da campanha pelas eleições diretas; ou ainda, a indução de modas e consumos (WEBER, *apud* NETO; PINTO, 1996; MATOS, 1994).

a mídia está diretamente ligada às questões mais vitais e polêmicas da sociedade contemporânea (SCHWARTZEMBERG, 1978).

A função de reprodução é a mais importante e básica dos chamados meios de comunicação de massa. Sob a aparência de objetividade, diversidade, indiferença e imparcialidade da produção, se esconde o uso de códigos que promove a transmissão de diversas formas seletivas, as relações de poder da sociedade, as hierarquias e diferenças de gênero, a relação da organização com a estrutura de domínio social, e mesmo, um conjunto de idéias sobre a problemática ambiental (MATTA, 1980).

Os conceitos de cultura e de simbolismo interacional, discutidos em Geertz como uma teia de significados que os próprios homens tecem e a eles estão presos e dentro deles agem, nos dão uma pista para entender os padrões de significados transmitidos e incorporados aos símbolos difundidos pela mídia. A mídia, muito mais do que um instrumental técnico, é um instrumental simbólico (BOURDIEU, 1989).

Embora grande parte das teorias da comunicação identifiquem o pólo receptor (o público) como passivo e influenciável pelo pólo emissor (a mídia) (LASWELL, *apud* SILVA, 1999), observamos que esta explicação é inadequada para dar conta do fenômeno que estamos investigando, cujas características são as seguintes:

- 1) a mídia é um meio técnico que tem possibilitado a propagação de padrões imagético-discursivos sobre a questão ambiental e a sustentabilidade, que, por sua vez, são pautados pela racionalidade instrumental e sistêmica (RIBEIRO, 1992);
- 2) as populações desenvolvem outras manifestações discursivas, muitas vezes distoantes das proposições midiáticas, pois têm uma realidade própria do seu mundo da vida;
- 3) as abordagens buscam a afirmação ontológica de uma natureza dominada e controlada, ao mesmo tempo em que se reproduzem práticas e representações sociais degradantes por todas as partes da sociedade.

Portanto, não se pode querer simplesmente que a população se engaje em projetos ou com-

portamentos na direção da sustentabilidade, quando esses projetos são distantes da realidade vivida, ou simplesmente não chegam a se concretizar como prática social e estão fundamentados na racionalidade técnico-instrumental dos padrões discursivos dominantes.

Sobre este problema, as considerações de Habermas são de significativo interesse para elucidar este fenômeno:

[...] Dizer como as coisas se comportam (**ou deveriam se comportar**) não depende necessariamente de uma espécie de comunicação realmente efetuada, ou pelo menos imaginada. Não é preciso fazer nenhum enunciado, isto é, realizar um ato de fala. [...] compreender o que é dito a alguém exige a participação no agir comunicativo. Tem de haver uma situação de fala (ou pelo menos ela deve ser imaginada) na qual um falante, ao comunicar-se com um ouvinte sobre algo, dá expressão àquilo que ele tem em mente. (HABERMAS, 1989, p.40 – grifos nossos)

Os problemas ambientais são decorrentes do desenvolvimento econômico/social que possui uma racionalidade técnica e instrumental diretamente voltada para a funcionalidade do sistema sócio-econômico (BURKE, 1994). A mídia também é um produto desta evolução científica. A associação da questão ecológica à mídia cria uma contradição nos termos da própria racionalidade: como tratar um problema decorrente do desenvolvimento técnico/científico, apelando para o universo do engajamento popular, ou para a ética ambiental, quando as próprias estruturas de racionalidade prática e simbólica se expressam em termos de degradação, desigualdades e hierarquias?

Em se tratando da relação entre a comunicação social e a questão ambiental, ocorre fenômenos distintos, simultaneamente, entre os discursos da mídia e as representações formadas pelo público: de um lado, os discursos da mídia se orientam para uma ação instrumental/estratégica (o ambientalismo institucional); de outro, os discursos da população se orientam para uma ação comunicativa e de validade em

suas vidas cotidianas. Nas palavras de Habermas (1983, p.79):

[...] no agir estratégico um atua sobre o outro para ensinar a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão [...]. Chamo comunicativas às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade.

Ocorre a relação entre dois universos discursivos: o da mídia e o das populações. Ambos interagindo para a formação das representações sociais sobre a questão sócio-ambiental, mas cada qual com sua lógica e suas especificidades. Basta observar, por exemplo, que o discurso da mídia flui num sentido pré-determinado (embora sem controle absoluto), onde suas interações são retardadas<sup>20</sup> pela potência do seu impacto; enquanto os discursos do mundo da vida (e, portanto, do contato face-a-face) fluem através de um “jogo” de interações dinâmicas<sup>21</sup> onde os processos são construídos sem qualquer controle direto.

A contradição fundamental do processo discursivo da mídia sobre a questão sócio-ambiental é a dificuldade em tratar de uma gama de problemas construídos socialmente com base na racionalidade de dominação e degradação, de maneira a subverter esta mesma lógica (as propostas/projetos de sustentabilidade) sem comprometer as próprias estruturas discursivas/simbólicas e sistêmicas/institucionais que se estruturam na sociedade e se encontram hegemonicamente na programação da mídia.

Isto ocorre, principalmente, porque os princípios da racionalidade técnico-instrumental, que

se manifestam na dominação da natureza, também se fazem presentes, sob outras formas, em todas as partes da sociedade. Habermas (1993, p.141) nos alerta que:

A história da civilização emerge assim de ato de violência praticado ao mesmo tempo contra o homem e a natureza. A vitória do espírito instrumental é a história da introversão do sacrifício, isto é, da privação, tanto quanto da história do desdobramento das forças produtivas. Na metáfora do controle sobre a natureza ressoa esse nexos entre o poder de manipulação técnica e a dominação institucionalizada: o controle da natureza está ligado à violência introjetada dos homens sobre os homens, à violência do sujeito sobre sua própria natureza.

O meio ambiente é visto como um elemento passivo de dominação e controle. Este princípio está na base do paradigma dominante inaugurado por Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650), que propõe conhecer a natureza para dominá-la e colocá-la a seu serviço. A idéia fundamental é que “saber é poder” e que o conhecimento, principalmente o matemático, seria capaz de criar um mundo perfeito e completo, baseado na ordem e na medida justa da inteligência e da razão (CHAUÍ, 1997).

Neste sentido, percebemos que o discurso midiático sobre a problemática sócio-ambiental, por suas conexões e interações, formam processos discursivos fortemente interligados às estruturas lingüísticas, às práticas sociais diárias, às maneiras de fazer o cotidiano e aos conflitos construídos na relação dos homens com a natureza e dos homens entre si.

## Conclusão

Com a divulgação massiva dos temas ambientais pela mídia, ocorre uma popularização do assunto, todavia isto não significa que esta carga de informações implique necessariamente na mudança de atitudes diante da degradação sócio-ambiental, ou mesmo uma maior “consciência” da problemática (condição necessária para a formação de cidadão conscientes e participantes). Basta ver que a medida

<sup>20</sup> Quanto mais um fenômeno recebe enfoque da mídia, mais comum se torna. Quanto mais se veicula diversidades, mais as “respostas” fogem ao controle. Há muito mais informações na mídia do que qualquer um possa captar.

<sup>21</sup> Os processos de interação face-a-face são constituídos por diversas formas de saberes, em função de um suporte de validade dado pela situação de suas vidas cotidianas.

em que aumentam os apelos ambientais na mídia, mais degradação ocorre por todas as partes.

A mídia, neste processo, é co-responsável pela difusão de um modelo de desenvolvimento sócio-econômico, fundado em princípios de degradação ambiental (urbanização, industrialismo, consumismo, etc.) e, ao mesmo tempo, um instrumento bastante tímido no sentido de contribuir para a solução dos problemas sócio-ambientais vividos pela sociedade. Tanto a mídia como a degradação sócio-ambiental têm, a rigor, uma mesma base fundante: o desenvolvimento técnico-científico. É de se esperar, portanto, que alguns elementos aparentemente sem qualquer correspondência se achem interligados. Assim se processa com a racionalidade instrumental.

É interessante observar também que a racionalidade técnico/instrumental, que flui preponderantemente na programação da mídia, é produto direto de um processo de institucionalização da questão sócio-ambiental, com vistas a adequar o assunto à lógica de mer-

cado que regula o funcionamento da mídia.

Além de receber um tratamento ínfimo na programação da mídia, a questão sócio-ambiental também é colocada, em regra, como um elemento que deve ser pensado com base nos princípios do individualismo, tecnicismo e da institucionalização. Não se trata a problemática sócio-ambiental como uma questão que está na raiz dos graves e crescentes problemas que desafiam todos que se preocupam com o bem estar social. Em geral as abordagens sobre o meio ambiente acaba sendo mais um produto que deve ser colocado na vitrina da TV, assimilado pelo “mercado”.

A educação ambiental e a construção de alternativas na direção do desenvolvimento sustentável ficam comprometidas em decorrência da própria estrutura discursiva da mídia, que promove o consumismo e a degradação, sob as mais diversas formas, em grande parte da sua programação; ao mesmo tempo em que adequa a problemática à lógica mercantil nos poucos momentos em que aborda a questão.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, José Maria G. *Desenvolvimento ecologicamente auto-sustentável: Conceitos, Princípios e Implicações*. *Humanidades*, n. 38, Brasília, 1999.
- ANDRADE, Thales de. *Ecológicas manhãs de sábados: o espetáculo da natureza na televisão brasileira*. Campinas, 1998. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Unicamp.
- BARBERO, Jesus Martin. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1991.
- BALANDIER, Georges. *O poder em cena*. Brasília: Editora da UNB, 1982. (Coleção Pensamento Político).
- BELTRÁN, Luís Ramiro; CARDONA, Elizabeth Fox de. *Comunicação dominada: os Estados Unidos e os meios de comunicação na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BURKE, Peter. *A fabricação do rei*. A construção da imagem de Luís XIV. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- BUTTEL, Frederick. A sociologia e o meio ambiente: um caminho tortuoso rumo à Ecologia Humana. *Revista Perspectiva*, São Paulo, v. 15, p. 56-123, set. 1992.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- CAVALCANTI, Clóvis (org.). *Desenvolvimento e natureza: estudo para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL. Brasília: Editora do Senado Federal, 1988.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratã. *Aspectos Culturais do Desenvolvimento Sustentável*. Humanidades, Brasília: Editora da UNB, 1999.
- DENCKER, Ada de Freitas M. *Comunicação e Meio Ambiente*. São Paulo: Intercom, 1996.
- DIEGUES, A.C.S. *O mito moderno da natureza intocada*. Rio de Janeiro: Hucitec, 1996.
- DURKHEIM, É. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Ícone, 1994.
- \_\_\_\_\_. As formas elementares da vida religiosa. In: *DURKHEIM*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 46-77. (Coleção Os Pensadores, v. 48).
- FEATHERSTONE, Mike. *Cultura do consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- GIDDENS, Anthony (org.). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- HABERMAS, Jurgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- \_\_\_\_\_. Philosophisch-politische Profile. In: *HABERMAS*. São Paulo: Editora Ática, 1993. p. 31-53. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 17).
- HANNIGAN, John A. *Environmental Sociology. A social constructionist perspective*. Nova York: Routledge, 1997.
- HOGAN, Daniel Joseph & VIEIRA, Paulo Freire. *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.
- JARA, Carlos Júlio. *A sustentabilidade do desenvolvimento local*. Brasília: IICA: SEPLAN, 1998.
- LARRERE, C. & LARRERE, R. *Do bom uso da natureza: para uma filosofia do meio ambiente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- LEIS, Héctor Ricardo. *A modernidade insustentável: as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual ?* São Paulo: 34, 1998.
- MARTINE, George (org.). *População, meio ambiente e desenvolvimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- MATOS, Heloíza (org.). *Mídia, eleições e democracia*. Rio de Janeiro: Página Aberta, 1994.
- MATTA, Fernando Reys (org.). *A informação na nova ordem internacional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- NETO, Antônio Fausto & PINTO, Milton José (orgs.). *O indivíduo e as mídias*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso. Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- RAMALHO, Deolinda de Souza. *Vulnerabilidade e riscos em comunidades urbano-marginais*. Campina Grande: UFPB: UNCAL: IDRC, 1996.

- RAMOS ANGERAMI, Luis Fernando. *Meio Ambiente e Meios de Comunicação*. São Paulo: AnnaBlume, 1995.
- RAMOS, Paulo Roberto. *Percepções dos riscos ambientais: do discurso midiático à vida cotidiana de populações da cidade de Campina Grande/PB*. [S.l.], 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - PPGS, UFPB.
- RATNER, Henrique. *Desenvolvimento sustentável: Um novo caminho?* Belém: UFPA: NUMA, 1992.
- RIBEIRO, Branca Telles. *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AG, 1998.
- \_\_\_\_\_. Gustavo Lins. *Ambientalismo e desenvolvimento sustentado: nova ideologia/utopia do desenvolvimento*. Brasília: UNB, 1992. (Série Antropologia, 123).
- \_\_\_\_\_. Luiz Cesar de Q., JUNIOR, O. A. (orgs.). *Globalização, fragmentação e reforma urbana: o futuro das cidades na crise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- SACHS, Ignacy. *Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir*. São Paulo: Vértice, 1986.
- SANTOS, Theotonio dos. *Economia mundial. Integração regional & desenvolvimento sustentável*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SCHWARTZEMBERG, Roger-Gerard. *O Estado Espetáculo*. Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- SILVA, Paulo R. Guimarães da. *Qualidade de vida no meio urbano: aspectos conceituais e metodológico numa aproximação da problemática ambiental local*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- SPINK, Mary Jane P. *O conceito de representações sociais na abordagem psicossocial*. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1993.
- SOUZA BRAGA, Ubiracy de. *Das caravelas aos ônibus espaciais. A trajetória da informação no capitalismo*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Ciências) - USP.
- TAMAMES, Ramón. *Ecología y desarrollo. La polémica sobre los limites al crecimiento*. Espanha: Alianza, 1999.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TOLBA, Mostafá K. *Los actuales estilos de desarrollo y los problemas del medio ambiente*. Columbia: Revista de la Cepal, 1980.
- VIOLA, Eduardo J. *Meio Ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

*Recebido em 27.09.02  
Aprovado em 11.03.03*

# VALORES CULTURAIS COMO ESTRUTURANTES DO DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL

Maria José Marita Palmeira \*  
Solange de Oliveira Guimarães \*\*

## RESUMO

Este artigo analisa a multidimensionalidade do processo de desenvolvimento local e sustentável em uma perspectiva que vai além das dimensões geoambiental, econômica e política, pondo em evidência a realidade local dos atores sociais, seus valores culturais e história. A consideração do coletivo e consensual quando associados a um projeto cultural identifica o desenvolvimento local sustentável como realidade dialética onde os valores assumem preponderância no processo educativo. Reflete sobre os processos educativos centrados nos valores culturais para a formação do indivíduo autônomo e a relação deste com o desenvolvimento autônomo da sociedade da qual participa e recebe influências. Ressalta a importância de uma autonomia solidária para a construção e/ou reconstrução do social.

**Palavras-chave:** Multidimensionalidade – Valores culturais – Autonomia e heteronomia – Processos educativos

## ABSTRACT

### CULTURAL VALUES AS STRUCTURING ELEMENTS OF THE LOCAL SUSTAINABLE DEVELOPMENT

This article analyzes the multi-dimensionality of the local and sustainable development in a perspective that reaches beyond the geo-environmental, economical and political dimensions, making evident the local reality of the social actors, their cultural values and history. The consideration of the collective and consensual, when associated to a cultural project, identifies the sustainable lo-

---

\* Docente titular da Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Coordenadora da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Salvador - UCSal. Líder do Grupo Sociaprende: Educação em Valores na Contemporaneidade. Pós-Doutora em Educação e Políticas Públicas. Endereço para Correspondência: Rua Juruna, Aldeia Jaguaribe, Casa 56, Piatã – 41680.210 Salvador/BA. E-mail: cira@ucsal.br

\*\* Docente titular e Diretora da Faculdade Adventista de Ensino do Nordeste – FAENE / Instituto Adventista de Ensino do Nordeste - IAENE. Vice-líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Sociaprende: Educação em Valores na Contemporaneidade. Doutoranda em Educação em Valores e Democracia. Endereço para correspondência: BR 101 km 197, IAENE – CEP: 44.300-000 Capoeiroçu, Cachoeira/BA. E-mail: soleru31@hotmail.com

cal development as dialectic reality where values take preponderance in the educative process. It reflects on the educative processes centered on the cultural values for the education of the autonomous individual and his relation with the autonomous development of the society in which he participates and by which he is influenced. It highlights the importance of a solidary autonomy for the construction and/or reconstruction of **the social**.

**Key words:** Multi-dimensionality – Cultural values – Autonomy and heteronomy – Educative processes

## INTRODUÇÃO

Desenvolvemos esta reflexão referenciando-nos na visão compreensiva do desenvolvimento local em sua multidimensionalidade, apoiada na perspectiva de organização do futuro com a participação do conjunto dos atores sociais. Uma visão teórico-metodológica dessa amplitude ultrapassa a dimensão geoambiental, acrescentando a esta as dimensões econômico-social, histórico-cultural, científico-tecnológica e político-institucional e reconhecendo a articulação dessas importantes dimensões como exequível, embora de difícil cuidado e planejamento. Nesta visão compreensiva o nível de conhecimento da realidade local e regional dos atores sociais, seus valores culturais e história, assume importância na articulação inter e intra dimensionais, e a incorporação de renda de segmentos representativos da sociedade – uma estratégia de desenvolvimento local sustentável – passa a exigir uma ação politizada, “construída a partir de um projeto político que possa dar coesão e mobilização à população local, em torno de interesses coletivos e consensuais...”. O que implica contemplar, também, “a preservação ambiental, a redução do nível de pobreza e a diversificação da atividade produtiva [...] que devem estar associados a um projeto cultural” (BAHIA, 2001, p.3). Visto sob a ótica dessa multidimensionalidade o desenvolvimento local e sustentável integra uma única realidade, dialética em suas interações, processos e resultados.

A história recente de países como a Alemanha, o Japão, a Inglaterra e os USA demonstra que o desenvolvimento que estes alcançaram foi

precedido de avanços nas idéias sociais, expresso na literatura e nas artes. Na verdade o desenvolvimento sócio-econômico desses países ocorreu quando a consciência nacional, centrada em valores culturais, definiu a qualidade de suas lideranças políticas, traduzida em uma ação forte do Estado na formação de elites capazes e harmonizadas com esses valores. Essas pré-condições, associadas ao espírito de solidariedade, e a outros fatores, foram imprescindíveis para o desenvolvimento autônomo que estas sociedades conquistaram e vêm mantendo (BENAYON, 1989), o que nos remete à reflexão de que **a identificação/definição de valores culturais comuns é um fator integrador importante para que a sociedade, composta por indivíduos complexos, busque sua autonomia em harmonia com metas almejadas.**

Enquanto nos países citados verificou-se esta necessidade de avançar nas idéias, com forte ênfase na cultura, no Brasil a análise sucinta da realidade sócio-econômica e política, revela sua inserção em um contexto de globalização que enfraqueceu o Estado e vem subordinando as elites nacionais aos interesses do capital internacional. Além disso persistem, no país, as teses de que o avanço científico e tecnológico é o principal motor do seu desenvolvimento, o que vem definindo uma situação em que experiências criativas de desenvolvimento e de uso de novos modos de organização na prestação de serviços públicos, particularmente via a ação dos municípios, e o fortalecimento social e autônomo destes, nem sempre são consideradas com a devida atenção, muitas das experiências não sendo, sequer, registradas.

E quando constatamos, numa análise inter-

nacional e mais ampla, que uma educação voltada para a consideração da necessidade social é variável fundamental para a transmissão, preservação e/ou crítica dos valores culturais, fica ainda mais clara a insuficiência da estratégia brasileira, centrada no avanço científico e tecnológico, associada à presença de elites quase sempre desprovidas de compromisso com a coisa pública e inaptas para a organização do Estado a serviço da sociedade, mesmo se reconhecemos a importância do avanço científico e tecnológico, sempre desejável e estratégia também importante.

O não privilegiamento de processos educativos voltados para os aspectos compreensivos de nossa formação sócio-cultural é um provável fator explicativo da freqüente identificação da educação como algo desejável porém, quase sempre, incapaz de acompanhar e contribuir para as rápidas mudanças exigidas pelo fenômeno da globalização. Um fenômeno que implica, entre outros aspectos, considerar e respeitar a identidade nacional e a diversidade cultural. A educação é freqüentemente acusada de desassociada da vida real e, conseqüentemente, incapaz de preparar para esta, em sua dimensão cidadã, pois é mais centrada na finalidade de qualificação profissional para o mercado e as exigências do avanço tecnológico, desprezando, com muita freqüência, a análise da cultura e dos valores que a sustentam.

A finalidade de qualificação profissional é necessária, todavia essa é uma visão limitada da educação, que reconhecemos importante mas que sabemos, não é a única. Assmann (1998, p.226) ao fornecer elementos aos educadores para o reencantamento com a Educação, afirma que “educar significa defender vidas”. Nessa perspectiva mais abrangente da educação é acentuado o já reconhecido imbricamento entre processos vitais e processos do conhecimento, enquanto é recolocada a relevância da educação traduzida, entre outros, por seu papel na construção de consensos, na potencialização de nossas frágeis predisposições à solidariedade, assim como na consideração dos valores culturais, caminho eficiente para conduzir ao desenvolvimento autônomo do indivíduo e da socie-

dade, como vimos.

Agregando esforços às reflexões já existentes, esse artigo objetiva analisar os processos educativos centrados nos valores culturais para a formação do indivíduo autônomo e crítico e a relação deste com o desenvolvimento autônomo da sociedade da qual participa e recebe influências. **A perspectiva é a de refletir sobre a importância dos processos educativos enquanto processos vitais, na compreensão de que uma dada sociedade/comunidade para desenvolver-se necessita da formação e da ação de seus cidadãos, o que implica desenvolvimento de consciência crítica e pensar autônomo comprometidos com seu espaço concreto e real de atuação.** O desenvolvimento coletivo e a construção de ambientes potencializadores de vidas humanas podem receber excelente reforço de um processo educativo voltado para esta perspectiva.

## 1 – A dialética autonomia-heteronomia nos processos educativos

O estudo aprofundado das relações da educação com o processo de desenvolvimento individual e o processo de desenvolvimento coletivo encontra na dialética do binômio autonomia/heteronomia um vasto campo de investigação. Embora o Grupo Interinstitucional de Pesquisa “Sociaprende: Educação em Valores na Contemporaneidade” tenha por objeto de investigação a importância da formação em valores, na consideração de outros binômios<sup>1</sup> apresentaremos, a seguir, os primeiros resultados da reflexão sobre a importância pedagógica da construção do valor da autonomia, na consideração da heteronomia, e sua importância nos processos educativos com vistas ao desenvolvimento

<sup>1</sup> Outros binômios dialéticos (a exemplo da identidade-alteridade; conflito-consenso e eleição-reflexão), igualmente importantes na compreensão dos valores culturais nos processos educativos e de desenvolvimento individual e social, são objeto de investigação do Grupo de Pesquisa Sociaprende, devendo os resultados dessa investigação serem socializados em outro artigo.

local sustentável. Esta reflexão é sistematizada à luz das quatro abordagens que seguem.

### **a – A abordagem da educação como socialização**

Nesta perspectiva, em termos sociológicos a autonomia “é o poder de um grupo de organizar-se e administrar a si mesmo, ao menos sob certas condições e certos limites” (BANFIELD, 1985, p. 73 e ss). Na dimensão sociológica evidencia-se a presença da idéia de **coexistência** entre a autonomia e a heteronomia, como necessária em uma coletividade. Entretanto, a autonomia aí considerada se restringe ao processo de conhecimento e de reflexão sobre as normas sociais, o reconhecimento de sua utilidade e a adaptação às mesmas. Nesse processo de (re)conhecimento a socialização estimula a capacidade de julgamento; no entanto o poder criador e crítico do indivíduo, com vistas à transformação (individual e social), não é estimulado.

As práticas educativas, nessa abordagem, referenciam-se no conhecido processo de socialização, em que o indivíduo deve ser ajustado à sociedade, recebendo desta o sistema de valores e normas, imposto, muitas vezes, com força social alheia à sua consciência e vontade, sob a lógica de uma moral heterônoma: uma moral que desenvolve um respeito unilateral (respeito ao adulto, aos mestres, à autoridade), baseada no afeto e/ou no medo. A moral socializadora gera um realismo que deprecia as intenções dos atos e valoriza as suas conseqüências, terminando por definir que as regras sejam obedecidas, mesmo quando não são compreendidas.

Sob a égide da educação como socialização “manda quem pode e obedece quem tem juízo”, como bem define o conhecido adágio popular, sendo abandonada toda e qualquer expressão, mesmo tênue, de desenvolvimento de uma autonomia subjetiva e pessoal, que é substituída por uma moral objetiva, introjetada nos sujeitos nas diferentes interações que estes estabelecem no cotidiano, de forma explícita e/ou subliminar.

Quando a dimensão da socialização é considerada isoladamente, cria-se um campo fértil

para que sejam forjados e perpetuem-se os ditadores, enquanto os demais indivíduos são transformados em seres passivos diante dos acontecimentos e submissos a qualquer um que aparente possuir poder. O resultado mais perverso dessa formação para a submissão é a indiferença e a apatia diante das questões de interesse coletivo/público.

Crianças formadas em uma concepção educativa restrita à socialização tornam-se adultos que delegam a decisão para outras pessoas, geralmente entes abstratos e não identificados, nomeados genericamente de “eles”: os políticos, os governantes, os “líderes”, enfim, entes de qualquer natureza. Abrem mão da sua capacidade política, inalienável da condição humana, e são incapazes de dizer algo diferente do que seus “chefes” dizem. Ou transformam-se em adultos autocentrados, que não se importam com as conseqüências de seus atos para alcançar seus objetivos, incapazes de seguir normas que não são suas.

**O paradigma da educação como socialização reduz os processos educativos à sua dimensão de adaptação, não chamando a atenção dos estudantes para o fato de que as normas podem ser criticadas, mudadas, reconstruídas.** O resultado é que são dificultados os processos de mudança dos indivíduos e, por conseqüência, de uma dada sociedade. Numa dimensão apenas socializadora – enquanto aquisição de pautas básicas de convivência e reconhecimento de critérios – os comportamentos de participação e de cooperação, que constroem e/ou reconstróem a sociedade, e permitem a formação de um sentimento de pertença ativo e crítico, não são considerados.

### **b – A abordagem da educação como clarificação de valores**

Nesta abordagem importa ao indivíduo atender aos seus interesses e desejos sem considerar a necessidade de soluções generalizadas (SIMON, 1978; PASCUAL, 1988). Apontando para a necessidade de um auto-conhecimento reconhece o momento da reflexão e construção pessoal, o que aporta uma certa imagem de autonomia.

A valorização das decisões subjetivas, propiciada por esta abordagem, pode levar a uma visão individualista de mundo, supervalorizando as necessidades individuais, sem levar em conta a perspectiva social, a solidariedade e o diálogo como elementos viabilizadores de consensos e dissensos, com o necessário respeito às diferenças.

Na prática, entretanto, como o indivíduo não vive só no mundo, e os conflitos sociais são coletivos, esta abordagem é insuficiente para o desenvolvimento humano por não considerar que a tarefa construtiva, de modo interpessoal e dialógico, é a que leva ao desenvolvimento coletivo. As conseqüências dessa insuficiência são, com freqüência, uma formação distorcida, em que comportamentos de corrupção, falsidade e individualismo podem ser manifestos, ou tornarem-se uma prática freqüente.

Para uma finalidade coletiva como a de uma educação para o desenvolvimento local e sustentável de comunidades, compreendemos ser importante um equilíbrio entre o objetivismo da abordagem da socialização – ao reconhecer valores essenciais para o viver coletivo e centrar-se no social – e o subjetivismo da abordagem da clarificação de valores – centrada no individual e no respeito às diferenças – sem desprezo às contribuições de indivíduos reflexivos, críticos e autônomos, nem sempre, todavia, interativos e dialógicos.

### **c - A abordagem da educação como desenvolvimento cognitivo-evolutivo**

Temos com Piaget (1988, p. 16 e ss) a valiosa contribuição de que a autonomia supõe **potencializar a atitude dialógica em sentido subjetivo e intersubjetivo**. Em outras palavras, autonomia é “submissão do indivíduo a uma disciplina que ele próprio elege e a qual ele elabora com sua personalidade”. Esta compreensão teórica destaca a importância da dialogicidade na construção das normas sociais, que são definidas isoladamente, embora, antes de serem consensuadas, passem pela capacidade de eleição do indivíduo, inserido na coletividade, ante as opções que a vida lhe ofe-

rece em determinado momento histórico.

Na mesma linha teórica desenvolvida por Piaget, vamos encontrar Dewey (1975) e Kohlberg (1992) com uma proposta de formação centrada no cognitivo, que considera o desenvolvimento do juízo moral (capacidade de julgar, arrazoar, dialogar para decidir e optar), indo da heteronomia (social) para a autonomia (individual), através de 06 (seis) estágios cognitivos, ou 03 (três) níveis: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional<sup>2</sup>. Para Dewey (1975, p.37) o objetivo dos processos educativos é o desenvolvimento tanto intelectual como moral, e “os princípios éticos e psicológicos podem ajudar a escola na maior de todas as construções: a edificação de um caráter livre e forte”; para Piaget (1988, p. 38) os processos educativos têm por objetivo “construir personalidades autônomas”. Já Kohlberg (1992), citado por Puig (1996), alinha-se ao pensamento de Dewey e Piaget ao considerar que a finalidade básica dos processos educativos seria a de facilitar ao aluno condições estimuladoras do desenvolvimento da capacidade de avaliar.

Finalmente, é importante destacar que nessa abordagem a finalidade dos processos educativos é a formação de sujeitos autônomos, sem autoritarismo, com diálogo e respeito mútuo, embora não enfatize a influência das heranças culturais. Ao adotar estágios cognitivos peca, também, pela não consideração da necessária flexibilidade nos processos educativos, por conta das diferenças individuais.

### **d – Abordagem da educação como construção da personalidade moral**

Compreendendo a moral como “o produto

<sup>2</sup> Nível pré-convencional: inicia-se, geralmente, dos 5 aos 14 anos. A criança obedece por medo, para evitar danos físicos e satisfazer as próprias necessidades (estágios 1 e 2). Nível convencional: inicia-se na pré-adolescência e pode se prolongar por toda a vida. As normas sociais são o guia do dever (estágios 3 e 4). Nível pós-convencional: começa nos primeiros anos da adolescência. Moral do contrato e dos direitos humanos, indivíduo autônomo (estágios 5 e 6).

cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles”, Puig (1996), assim como Buxarrais (2001), Payá (1997) e Martínez (1997) colocam-se como os principais elaboradores dessa abordagem, que identifica a educação como processo de aquisição de informações que se convertem em conhecimento, em valores, em destrezas e modos de compreensão do mundo; um processo integral, crítico e otimizador, de adequação múltipla do indivíduo ao meio, que não limita as possibilidades de mudanças contínuas. Nesta abordagem a liberdade de escolher é o fundamento da autonomia, e o diálogo é reconhecido como um elemento pedagógico indispensável para a comunicação entre seres reflexivos e autônomos, na busca de uma convivência feliz e pacífica.

Para Puig (1996) não podemos desprezar a cultura e valores existentes, enraizados ou não, sendo importante trabalhar o desenvolvimento da capacidade de julgamento, de compreensão e de autoregulação, para enfrentar os conflitos e construir nossa própria biografia, contribuindo para a transformação social, com liberdade e criatividade.

Nessa compreensão a cultura sofre uma elaboração e reelaboração na construção dialógica. A autonomia do ser, baseada na reflexão e escolha crítica contribuirá, através da participação e da cooperação, para a construção e a reconstrução da sociedade, favorecendo o fortalecimento de uma identidade pessoal e social. Em termos metodológicos, valoriza-se a autonomia com momentos pedagógicos de heteronomia, usando-se a sensibilidade e a racionalidade no diálogo, como estratégia para uma maior consideração dos aspectos universais da cultura e das diferenças e valores culturais.

Uma metodologia voltada para a construção da personalidade moral contemplará passos em que os processos educativos, mesmo reconhecendo o conteúdo socializador da educação, contribuirão para o desenvolvimento de uma atitude crítica, criativa e autônoma do sujeito, na perspectiva de construção de uma sociedade também autônoma. **Essa abordagem permite**

**compreender que o processo de formação do indivíduo acontece em um contexto histórico, em cuja construção a participação individual é fundamental para a transformação social.**

Além disso, é fundamental não trabalhar “só o pensamento, a razão e a própria lógica” como diz Piaget (1998, p.123), mas também os sentimentos e as emoções. Nesta abordagem é importante o respeito à autenticidade emocional do sujeito, considerando, em sua formação, não só os aspectos cognitivos mas também os sentimentos.

## **2 – Sobre a relação entre o valor da autonomia e a solidariedade social**

As conseqüências da opção por uma das abordagens educativas acima sucintamente analisadas repercutem na formação ou não de valores fundamentais para o ser humano, como o valor da autonomia, imprescindível na organização dos interesses materiais e nos ideais pessoais e/ou de uma coletividade que quer desenvolver-se. No conteúdo conceitual da autonomia estão incluídos outros valores relevantes para o desenvolvimento local e sustentável, destacando-se, entre eles, o valor da solidariedade.

Para efetuar-se a solidariedade social, entendida aqui como “organização autônoma de interesses públicos” (REIS, 1995, p.13), requer-se o sentimento de pertencimento. Na formação deste sentimento interfere qualquer ethos que impeça as pessoas de agirem de forma cooperativa, visando o interesse geral, isto é, o bem comum. É exatamente essa relação entre a natureza da educação e suas implicações na formação dos cidadãos necessários a uma sociedade democrática e ao desenvolvimento que queremos aqui ressaltar.

Estudos desenvolvidos por Banfield (1958) demonstram que situações de privação aguda destroem a solidariedade e fortalecem o egoísmo, traduzido no correspondente adágio popular do “pirão pouco, o meu primeiro”. Todavia, sabemos, também, que essa reação não é generalizada, haja visto que dificuldades comuns podem criar uma intensa solidariedade, como

vêm demonstrando estudos sobre as formas de sobrevivência que as populações carentes elaboraram nas favelas dos centros urbanos brasileiros (REIS, 1995).

**Em um processo educativo com vistas ao desenvolvimento local e sustentável é particularmente importante a adesão aos grupos sociais através da autonomia da vontade que supõe a solidariedade e a vinculação.**

O planejamento de um processo educativo dessa natureza não é fácil, requer muita decisão por parte da equipe de professores e direção da escola, no sentido de desenvolver a atenção quanto ao que os alunos valorizam, buscando realizar experiências que favoreçam o autoconhecimento destes e evitem a doutrinação. Requer, ainda, ultrapassar os limites de uma abordagem da educação como socialização, assim como recusa apenas analisar a autonomia/heteronomia no contexto de uma relativização de valores que aceita a existência subjetiva. Deste modo, requer assumir a existência objetiva de conflitos de valor, mesmo reconhecendo que essa assunção nem sempre encaminhará a soluções generalizáveis aos problemas sociais. Ao envolver os estudantes em atividades que promovam a adesão ao grupo e à sociedade, a escola estará formando importantes habilidades sociais, competências, hábitos de atuar e de pensar em comum, promovendo, assim, a solidariedade.

Quando trabalhados nas diversas situações educativas os valores gerarão comprometimento e responsabilidade entre os membros do grupo. Todavia, frases como “isto é o que eu penso, você pode achar o que quiser, o problema é seu”, ou “você fica com sua opinião e eu fico com a minha e nós dois nos entendemos”, serão frequentes e sempre utilizadas como chavões para interromper um diálogo que se torna difícil e que poderá não ser encaminhado para o consenso. Em uma estratégia de desenvolvimento local e sustentável esta relativização do interesse do outro dificulta a necessária visão de totalidade que a sociedade requer para desenvolver-se assim como impede a

complementaridade necessária que tem sua base em um processo de cooperação dos diferentes. O viver com o outro requer a capacidade de empatia, o reconhecimento e respeito ao diferente para viabilizar uma atitude solidária e complementar, na construção do social.

Do ponto de vista pedagógico autonomia supõe potencializar a atitude dialógica nos sentidos inter e intra subjetivo. No contexto da sociedade da informação, onde as trocas, de toda a natureza, são constantes, é fundamental dominar procedimentos e demonstrar atitudes que favoreçam a construção autônoma do nosso eu e da nossa vida. As pessoas que não são capazes de construir-se nesse movimento dialético com seu entorno, arriscam-se a submergir sob a pressão homogeneizadora dos meios de comunicação e/ou das lideranças sociais.

A ação educativa da escola tem nessa construção de personalidades autônomas sua finalidade primordial. **Uma educação para o desenvolvimento local e sustentável é uma educação para a solidariedade, como valor indispensável à sociedade, construído com base no reconhecimento e respeito à diversidade individual e coletiva, reconhecendo esta diversidade como elemento enriquecedor e não como obstaculizador.** É, também, uma educação para o desenvolvimento pessoal e coletivo, tendo em vista que apenas o sujeito autônomo ultrapassa os padrões de conduta da rebeldia, da insegurança, da falta de direção e/ou do conformismo, que tanto dificultam aos jovens dar sentido aos valores e à vida. Finalmente, gostaríamos de remarcar que uma educação para o desenvolvimento local e sustentável requer processos educativos que possibilitem a formação de cidadãos autônomos e críticos, a base para o avanço individual e o conseqüente desenvolvimento social. Cidadãos com capacidade de enfrentar um mundo em mudanças e conflitos, que contribuam para soluções e transformações da realidade, porém não só sob o aspecto econômico e material como, também, levando em conta os sentimentos e emoções, para um viver solidário e feliz, pessoal e social.

## REFERÊNCIAS

- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BAHIA. Governo do Estado, Coordenação Agrícola Regional – CAR. *Desenvolvimento local sustentável*. Salvador, 2001.
- BANFIELD, E. *The moral basis of a backward society*. New York: Free, 1958.
- BENAYON, A. *Globalização versus Desenvolvimento*. Brasília: LGE, 1998.
- BUXARRAIS, M. *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1977.
- DEWEY, J. *Moral principles in education*. Londres e Amsterdam: Leffer e Simons, 1975.
- KOHLBERG, L. *Sicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- MARTINEZ, M. M. *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- PASCUAL, A. *Clasificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea, 1988.
- PAYÁ, M. S. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- PIAGET, J. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PUIG, J. *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, 1996.
- REIS, Elisa. *Governabilidade e solidariedade*. In: VALLADARES, Lícia; COELHO, Magda Prates (Org.). *Governabilidade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p.49-55.
- SIMON, S., HOWE, L e KIRSCHENBAUM, H. *Values classification*. New York: Dood, 1978.
- TOURAINÉ, A. *Palavra e sangue*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

*Recebido em 08.11.02  
Aprovado em 08.01.03*

# CENÁRIOS E AGENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: uma análise das condições macro-estruturais e a prática educativa escolar

Paulo Ricardo da Rocha Araújo \*

## RESUMO

Este artigo trata da Educação Ambiental a partir das relações que estabelece com os princípios do paradigma do Desenvolvimento Sustentável considerado como fator macro-estrutural que ora condiciona, ora determina uma prática educativa diferenciada. Inicialmente, este artigo trata de alguns indicadores da insustentabilidade do modelo de desenvolvimento hegemônico para, em seguida, pontuar aspectos do ideário de Desenvolvimento Sustentável, bem como dos processos de constituição de novos espaços de relação entre o homem e natureza. Desse modo, pretende-se problematizar as questões que dizem respeito às relações do homem com a natureza, bem como os distintos processos de delineamento de novos contornos dessa relação como, por exemplo, o Zoneamento Ecológico-Econômico – ZEE – que surge concretizando uma política hegemônica do Estado inspirado no ideário do Desenvolvimento Sustentável. Paralelamente a essa prática, se configuram formas alternativas dessa relação homem/natureza que são denominadas – neste artigo – de ‘entornos eco-sócio-territoriais’ que, por vezes, são desconsiderados no princípio da historicidade da *praxis* educativa. Considerados esses fatores, as aulas de Ecologia – quando deixam de lado os fatores históricos da relação homem/natureza – se distanciariam cada vez mais da prática de Educação Ambiental. Essa última, ao contrário da primeira, buscaria no ativismo político o sentido para a legitimidade de outras formas da relação homem/natureza.

**Palavras-chave:** Educação ambiental – Desenvolvimento – Sustentabilidade – Práxis educativa

## ABSTRACT

### **SCENERIES AND AGENTS OF THE ENVIRONMENTAL EDUCATION: an analysis of the macro-structured conditions and the school educative practice**

This article tackles the Environmental Education from the relations that it es-

---

\* PhD e Mestre em Geologia (Université d’Aix-Marseille III, Faculté de Saint-Jérôme, Marselha, França), Mestre em Política Internacional (Bristol University, Inglaterra). Professor da Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Planejamento e Gestão Ambiental, Curso de Graduação em Engenharia Ambiental e Curso de Graduação em Relações Internacionais. Endereço para correspondência: SGAN 916 – Asa Norte – 70790.160 Brasília-DF. E-mail: [pdarocha@pos.ucb.br](mailto:pdarocha@pos.ucb.br)

establishes with the principle of the paradigm of the Sustainable Development, had as a macro-structural factor that at times conditions and at times determines a differentiated educative practice. Initially, this article tackles some indicators of the non-sustainability of the model of hegemonic development to, afterwards, punctuate aspects of the ideal of sustainable development, as well as of the processes of constitution of new spaces of relation between men and nature. That way, the intention is to problematize the matters concerning the relations of men and nature, as well as the distinct processes of outlining of new frames of this relation as, for example, the Ecological-Economical Zoning – ZEE – that by emerging makes concrete some hegemonic politics of the State inspired in the ideal of the Sustainable Development. Parallel to that practice, alternative shapes of this men/nature relation are configured and referred to – in this article – as ‘eco-socio-territorial spills’ that, at times, are discarded in the principle of historicity of the educative *praxis*. Considering these factors, the Ecology classes – when leaving behind the historical factors of the relation men/nature – would distance more and more from the Environmental Education practice. This last, opposite to the first, would search in the political activism the meaning for the legitimacy of other shapes of the relation men/nature.

**Key words:** Environmental Education – Development - Sustainability – Educative praxis

Os responsáveis pela administração dos recursos naturais e pela proteção do meio ambiente estão institucionalmente separados dos responsáveis pela administração da economia. O mundo real, onde os sistemas econômicos e ecológicos estão interligados, não mudará; o que tem de mudar são as respectivas políticas e instituições. (Nosso Futuro Comum, 1991, p.347)

## Apresentação

O início deste século traz consigo um conjunto de fatores cuja compreensão vem caracterizando outras relações societárias, bem como outras relações do homem com a natureza. Este ensaio tem como objetivo uma análise das condições macro-estruturais que caracterizam o espaço da educação ambiental. Trata-se de uma análise cujo ponto de partida seria o modelo de relações estruturais e estruturantes do capitalismo, bem como do ideário do Desenvolvimento Sustentável – cujos pilares foram construídos a partir de uma crítica ao modelo utilitário das relações entre homem e recursos naturais. Paralelamente ao surgimento ao paradigma do princípio da sustentabilidade nos processos de desenvolvimento, a educação passou a abordar essa

temática sob a característica de ‘tema transversal’. Sob esse formato, previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), estudar o meio ambiente significa, necessariamente, estabelecer uma relação interdisciplinar com um conjunto de outros conhecimentos que têm viabilizado a condição de que a educação ambiental passasse a fomentar um conjunto de ações, muitas delas respaldadas em mudanças de caráter estrutural como a necessidade de realização de planejamento estratégico. Dentre os exemplos de mudanças na prática das relações societárias, incluem-se as tentativas de consolidação do Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE). Esses novos lugares que ora possuem o cunho mais comunitário, ora se configuram como os espaços eco-sócio-territoriais, constituem parte dos espaços institucionais que resultariam em im-

plicações nas práticas escolares. Orientados por um conjunto de ‘parâmetros em ação’, essas práticas passam a desempenhar a função de caracterização de uma nova relação com a natureza que passa a ser ensinada e aprendida na escola.

Não obstante a educação ocorrer no espaço institucional da escola, o próprio meio ambiente passa a funcionar como ‘sala de aula’ incluindo-se nesse lugar a ‘subjetividade do olhar’ como forma de ligação entre os discursos institucionais e as práticas locais. Parece, de início, tratar-se de uma outra sala de aula cujos limites ultrapassam aqueles – tradicionalmente – impostos na prática educativa e transpostos por novas relações que têm sido demandadas no espaço institucional da educação.

## 1. A insustentabilidade do modelo de desenvolvimento na contemporaneidade

O que os homens querem aprender da natureza é como aplicá-la para dominar completamente sobre ela e sobre os homens. Fora disso, nada conta” (HORKHEIMER; ADORNO, 1980, p.90)

A compreensão da insustentabilidade das relações hegemônicas na contemporaneidade poderia desencadear, no ambiente escolar, a revisão de alguns princípios que norteiam o modelo de desenvolvimento vigente, até a tomada de consciência do sentido de degradação das relações entre os homens e entre esses e a natureza. A percepção da condição de insustentabilidade do modelo de projeto da modernidade verificável no espectro de macro-catástrofes ecológicas decorre das relações assimétricas entre os indivíduos – pautadas em fatores sociais de distinção. Consideradas as evidências dadas pelas mudanças climáticas globais, a escassez de água potável, o inchaço das megacidades – que seguem recebendo diferentes fluxos migratórios de refugiados econômicos, políticos e/ou ambientais – tem-se um quadro no qual a prática educativa passa a se inteirar com novos elementos. Dentre

esses, o fator da indissociabilidade entre homem e natureza, condição essa não ‘ensinada’ nos moldes de uma prática descritiva das questões que permeiam o meio ambiente.

Recentemente, um Relatório do Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC, sigla em inglês, março de 2001) trouxe alguns resultados que evidenciam a indissociabilidade do ser humano e o meio com o qual interage. Valendo-se de uma nova tecnologia que permite medir os produtos químicos diretamente em amostras de sangue e urina, o relatório CDC forneceu dados sobre os níveis reais dos produtos químicos nos seres humanos. Os tóxicos incluíram chumbo, mercúrio e urânio; os produtos decompostos (ou metabolitos) de vários pesticidas contendo os organofosfato (cerca da metade de todos os inseticidas utilizados nos Estados Unidos); metabolitos de ftalatos (aditivos encontrados em plásticos, especialmente em PVC), e cotinina (um produto decomposto da nicotina). À constatação da presença desses produtos químicos, acrescenta-se a publicação de outro estudo da Academia Nacional de Ciência dos EUA, indicando que um em cada quatro problemas que afetam o desenvolvimento e o comportamento das crianças hoje, um pode estar relacionado a fatores genéticos e ambientais incluindo os compostos neurotóxicos como o chumbo, mercúrio e pesticidas com organofosfato (><http://www.nap.edu/books/0309070864/html/>>, acessado em 16.09.02). Acrescenta-se aos resultados desses relatórios, a veiculação pela mídia de práticas como estas: “Moradores do bairro Recanto dos Pássaros, em Paulínia, a 140 km de São Paulo, vítimas de área contaminada com produtos agrotóxicos organoclorados de antiga fábrica da multinacional Shell organizam-se para fazer seus direitos” (ESSENFELDER, 2001, p. C1).

Especificamente no caso do Brasil, a tomada de consciência da insustentabilidade desse modelo atingiu seu ápice no final de 1978 e início de 1979, quando os movimentos a propósito da Floresta Amazônica se acirram. Devido à forte censura aos meios de comunicação social, em geral implantada pelo governo ditatorial dos

militares, foi somente a partir de meados da década de 80 que os diferentes exemplos de agressão à natureza, provocados pelos projetos que vinham sendo desenvolvidos, começaram a ser divulgados pela imprensa ainda de modo muito superficial. Foi assim que, a partir dessa década foi possível ter acesso às várias situações nas quais fica evidenciada uma prática de destruição e degradação de vários ambientes naturais. Podem ser citadas as transformações produzidas em áreas com diferentes formações vegetais, a degradação das regiões litorâneas, as práticas agrícolas, a política energética e de exploração dos recursos naturais, o processo descontrolado de urbanização com todas as consequências dele decorrentes, o estabelecimento de indústrias sem a exigência de equipamentos de controle e dos diversos tipos de poluição.

Desse modo, foi a partir de experiências catastróficas das relações respaldadas por esse modelo de insustentabilidade que os distintos setores da sociedade tomaram consciência e passaram a se organizar de diferentes modos. Dentre as formas de denúncia da insustentabilidade do paradigma de desenvolvimento vigente, surge o movimento ambientalista que se impõe, de um lado, por meio de práticas contestatórias e, muitas vezes, bastante polêmicas (veja-se o caso de ataque às mulheres que se vestiam com casacos de peles de animais na Europa e EUA). Por outro lado, o movimento ambientalista passa a se impor através de uma produção intelectual, fruto de uma reflexão teórica que, pelo simples fato de propor paradigmas alternativos aos usuais para a interpretação e relação com o mundo, torna-se tão polêmica quanto às práticas dos militantes ecologistas.

Não faltariam ainda os críticos contundentes principalmente no início das expressões mais marcantes do movimento ecologista (ENZENSBERGER, 1978; TRAGTEMBERG, 1982, entre outros). Para esses autores, o ambientalismo – como definem alguns – seria um desvio da verdadeira luta política, como tentativas das questões sociais estruturais e mesmo como articulação do sistema capitalista no sentido de ser mais uma de suas manobras para a

incorporação das próprias contradições. Ainda hoje essas contradições fazem parte do cotidiano da prática da denúncia da insustentabilidade desse modelo. No sentido da reflexão sobre essas questões, tomam-se como exemplo alguns recentes eventos, como a estratégia do fumo ecológico usada no marketing de fazer ambiental usado pela Fundação Gaia – histórica e tradicionalmente conhecida pelos projetos de cunho ambientalista e ecológicos<sup>1</sup>. Pode-se, ainda, sem qualquer intenção de comparação, considerar um outro exemplo, como a atribuição do prêmio *Top Ecologia* à indústria de Cigarros Souza Cruz. Justamente, a versão desse Prêmio esteve associado a um programa de Educação Ambiental em áreas rurais de 400 municípios em regiões plantadoras de fumo nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná gerando a condição de que o Brasil figure como maior exportador de fumo não-manufaturado do mundo (VI-VEIROS, 1998).

Transcorridas algumas décadas dessas primeiras manifestações, o sentido de busca de outras formas de sobrevivência da colônia humana passou a fazer parte do modo de organização social do qual nos constituímos agentes

---

<sup>1</sup> Notícia: Na última segunda-feira, dia 15 de julho de 2002, foram apresentados na sede da AFUBRA, em Santa Cruz do Sul/RS, os resultados da última safra experimental de fumo orgânico. Ampliando o trabalho desenvolvido desde 1999 pela Afubra e Fundação Gaia, o Sindifumo e a UNISC integraram o processo de pesquisa. Pela primeira vez, foram conduzidos experimentos juntos aos fumicultores, estes integrados às empresas Souza Cruz, Dimon e Universal Leaf Tobacco. **Fumo Orgânico:** Análises realmente mais conclusivas só deverão ser possíveis nos próximos anos, com o avanço dos trabalhos. Nesta primeira safra, dada ainda uma série de fatores comprometedores como, atraso no início do processo, excesso de chuvas e uso inadequado de insumos orgânicos, os resultados ficaram bastante aquém do desejado. Na maioria dos experimentos, foi sinalizada a possibilidade técnica, mas não econômica de produção orgânica. Essa última provavelmente só será possível com a implantação de um sistema de produção de insumos na propriedade dos agricultores e passado um período mínimo de reestruturação dos solos. (<[www.fgaia.com.br](http://www.fgaia.com.br)>, julho de 2002, acessado em 01.10.02 ).

seja no sentido da inovação ou da reprodução dos processos vigentes.

## 2. O ideário de Desenvolvimento Sustentável, as ZEEs e as aulas de Ecologia

Dentre os exemplos da constituição de agentes inovadores em suas práticas sociais para implementação de um desenvolvimento sustentável, estariam os processos de constituição do Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE). Essa prática surge corroborando o caráter de ‘verdade universal’ cujo sentido paradigmático do ideário do Desenvolvimento Sustentável toma a partir da ECO – 92 – um cunho marcante das políticas públicas. Como tal, passa a ditar formas e estruturas dos projetos governamentais (e até mesmo de algumas organizações não-governamentais), impregnando os espíritos, os consumismos e os mercados deste limiar do século XXI.

No entanto, esse mesmo ideário traz consigo um conjunto de contradições quando toma o caráter de paradigma hegemônico. Assim, a possibilidade de ruptura dessa forma de imposição pode ser contextualizada a partir da instituição de metas para o aperfeiçoamento e aceleração da metodologia de ‘zoneamento ecológico-econômico’. Anterior à própria ECO-92 – uma vez que data do III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1980-85) – essa prática é analisada por Antunes (1992, p. 89) como “uma forte intervenção estatal no domínio, organizando a produção, alocando recursos, interditando áreas, destinando outras para estas e não para aquelas atividades, incentivando e reprimindo condutas.” Importante ressaltar o caráter de que, havendo passado cinco séculos da Carta de Pero Vaz de Caminha até hoje, o Brasil das belezas exuberantes e potencial incomparável levou quatrocentos e oitenta anos para criar a sua primeira política ambiental. O Zoneamento ecológico surgiu no Brasil como um novo instrumento de ordenação territorial – concebido pelo IBGE em 1986 – instrumento que era basicamente o modelo de tomada de decisões fede-

ral, governamental. No início da década de 90, ele passou a ser um modelo comandado, conduzido pela SAE, caracterizando-se como um modelo ainda governamental, mas já descentralizado. A partir de meados de 1995, começou a falar-se em modelo de tomada de decisões compartilhado, envolvendo não só entidades governamentais como também entidades não-governamentais ligadas à iniciativa privada, aos movimentos sociais, comunitários, entre outros. Este arranjo político-institucional fala da necessidade de participação social, de um novo modo de planejar – o planejamento estratégico, de uma nova geopolítica dos territórios – como acontecem as relações de poder em um determinado território e como se expressam no processo de zoneamento ecológico-econômico. Trata-se de avaliar o grau de representatividade dos colegiados, o discurso dos atores sociais, e a legitimidade de decisões tomadas.

Dentre as fases de implantação que caracterizam uma ZEE, cabe lembrar que a avaliação ambiental estratégica assegura que ação e consequências estejam plenamente incluídas e devidamente encaminhadas na fase inicial e mais apropriada do estágio de tomada de decisão, para considerações econômicas e sociais. Frente a essa característica, um diálogo com os autores críticos do movimento ambientalista pode ser feito a partir da seguinte questão: seria uma tendência de que os critérios técnicos fornecidos pelo ZEE esvaziariam o debate político? O antropólogo Roberto Araújo – Museu Goeldi – acredita que, ao contrário, o zoneamento constitui espaços de debates e enfrentamento políticos. Isso porque, para que as políticas a serem implementadas pelo zoneamento tenham o sentido de realizar o bem público, é fundamental que assegurem a participação democrática das populações (GUNN, 2002).

Interessante observar que, na prática escolar, ainda predominariam as aulas de Ecologia, por vezes caracterizadas como ‘educação ambiental’. Pode-se notar, a seguir, que mesmo apresentando pontos de convergência, essa última se diferenciaria da primeira – aulas de Ecologia – quando os conteúdos passam a ser trata-

dos com um sentido de historicidade. O conceito de ecologia nasceu em 1873, como um irmão gêmeo de outro conceito, a eugenia. A própria idéia de eugenia faz parte de uma visão que vai gerar a primeira experiência do zoneamento por Mancuso (1996, *apud* GUNN, 2002), da Universidade de Veneza. Este autor indica como tal o zoneamento proposto para a cidade de San Francisco – entre 1870 e 1990 – quando a imigração chinesa estava se realizando. Essa lei agrupava as lavanderias da cidade em um mesmo lugar, evitando, dessa maneira, o incômodo para outros usuários do solo – e que não eram chineses. O fim da escravidão no Brasil, e sua substituição por outros meios de produção, são coetâneos a essa experiência na Califórnia. Depois da experiência do holocausto, na Segunda Guerra Mundial, substituiu-se o paradigma retirando a eugenia: graças a Ludwig Von Bertalanffy, a teoria dos sistemas vem a substituir aquela que era conhecida como eugenia. No atual período de implementação das idéias sobre zoneamento, o desenvolvimento é revisitado como prática cujo princípio pressupõe distintas dimensões que estão justapostas. Assim, remete à eugenia quando fragmenta e isola partes de um todo como o ecológico, o econômico, o cultural, entre outros aspectos, que são separados no ideário desenvolvimentista ao adotar a prática do zoneamento. (GUNN, 2002)

Em se tratando da utilização dos princípios da teoria sistêmica para a composição dos processos de implantação dos ZEE, Thompson (1998, *apud* GUNN, 2002) adverte que é necessário estar atento à análise mecanicista das inter-relações entre esses suplêneos e o problema do reducionismo que, por vezes, tendem a constituir-se como uso de idéias sistêmicas. Advertências como essas são complexificadas com a emergência de novos paradigmas de desenvolvimento de autores como Manoel Castells (1999) – teorias de planejamento estratégico – e François Perault (1998, *apud* GUNN, 2002) teoria dos pólos de desenvolvimento. Gunn (2002) adverte e diferencia afirmando que, na teoria do planejamento, o caso de zoneamento econômico ligado a um conceito de zoneamento ecológico refere-se a momentos diferentes dos processos:

a situação do planejamento antecede o projeto de desenvolvimento. A incorporação do zoneamento ecológico, no momento da, *a priori*, preparação do plano é uma ação. Devem ser consideradas, ainda, as resoluções do CONAMA - Comissão Nacional do Meio Ambiente (1986): trata-se de um outro conceito, *a posteriori*, em que, via sistemas de licenciamento, EIA/RIMA - Estudo de Impacto Ambiental/Relatório de Impacto Ambiental, entre outros, o zoneamento ecológico pode vir a condicionar o futuro dos projetos.

Com isso, outra questão se colocaria: como superar o conflito que existe entre o zoneamento capitalista e as questões de equidade social e eficiência ecológica? O capital faz seu zoneamento com base em parâmetros como, por exemplo, o lucro médio? As considerações que seguem tentam dar conta desse impasse estrutural: o comportamento ético nos trabalhos de zoneamento tem a ver com o modelamento. Pergunta-se às pessoas, às comunidades, à sociedade quais são seus valores. Procura-se desenvolver os diferentes momentos do zoneamento com os atores sociais objetivando-se a modelagem de cenários alternativos.

Não obstante, nos processos de implantação e implementação dessa nova prática, prevaleceriam práticas tradicionais de ocupação do solo orientadas (ou ditadas) pelo poder estatal as quais resultaram nas condições de deterioração do meio ambiente.

### 3. A educação ambiental e o local revalorizado

Trabalhar, de modo adequado, as dimensões que caracterizam o ambientalismo ou os paradigmas que norteiam as relações entre os homens e desses com a natureza constitui o primeiro desafio. Nesse sentido, cabe lembrar a necessidade de compreensão das mudanças que o referencial do Desenvolvimento Sustentável pode vir a implicar. Observa-se, inicialmente, o sentido de evitar o reducionismo biológico que considera a relação do homem com a natureza como análoga às relações de outras espécies com

o meio. Isso não significa negar que as hipóteses e teorias formuladas pela ecologia geral não poderiam ser aproveitadas para analisar as influências recíprocas entre o homem e a natureza, no que diz respeito à sua dimensão biológica. No entanto, a espécie humana apresenta uma tal complexidade que suas interações com a natureza vão muito além de busca de satisfação das necessidades biológicas. A interação do homem com a natureza está mediada por uma série de fatores historicamente determinados, e que dependem da forma como as sociedades se organizam, como se relacionam com o meio na busca de suprimento das condições de sobrevivência, ou ainda, como se organizam para produzir bens materiais e simbólicos...

Vale ressaltar, ainda, que a escolha desse processo de desvelamento das relações do homem com a natureza e dos processos de re-educação do olhar para o 'local' e o 'meio' implicam interesses ideológicos. Como tal, essa prática nem sempre constituirá interesse de determinados segmentos sociais cujo processo de legitimação vem ocorrendo pela falta de clareza quanto à insustentabilidade do modelo vigente de produção das condições de existência do homem. É importante que, na prática educativa, havendo o agente-educador tomado consciência dessas questões, o caráter de abordagem desse tema possa ser apresentado como os vários caminhos para caracterização do processo de desenvolvimento, e não somente como uma via única ditada pelos princípios de um paradigma hegemônico.

## À guisa de conclusão

O homem transformou a Terra, domesticou suas superfícies vegetais, tornou-se senhor de seus animais. Mas não é senhor do mundo, nem mesmo da Terra. (MORIN, 2002, p.176)

De início, cabe lembrar que, no processo de ensino-aprendizagem, a *práxis* e a vida social figuram como importantes fatores. Assim, a relação *práxis-teoria-práxis* como um processo dialógico torna o educando sujeito histórico.

Considerando um princípio fundamental da epistemologia, “a cabeça pensa onde os seus pés pisam”, esse sujeito que se defronta com o ideário de desenvolvimento sustentável que ganha status de verdade universal por ocasião da Eco-92 é – de certo modo – desconsiderado na dinâmica de compreensão dos elementos da educação ambiental dada a dinâmica normativa globalizante e globalizada.

A intenção de sistematização de fatores macro-estruturais para a caracterização de uma educação ambiental diferenciada deixa, em síntese, evidenciada a necessidade de uma dimensão histórica da concepção das relações entre os homens e desses com a natureza. Imbuído dessa concepção, o agente-educador apresentará novas relações com os cenários que se apresentam uma vez que estaria instrumentalizado para tratar e questionar com seus alunos as concepções que regulam as relações societárias dos indivíduos desse tempo. Essa prática promove a reconciliação entre o mundo da cultura e o mundo da natureza ao desafiar jargões desenvolvimentistas e reducionismos alienantes formadores de opiniões. A prática de uma educação ambiental alienante tende a induzir pensar que as catástrofes ecológicas transcendem relações e ordenamentos sociais como, por exemplo, clivagens de classe, inequidade cultural, injustiça ambiental e a apropriação do bem público pelo privado, problemas de gênero, legados da era colonial e imaginário escravocrata, entre outros exemplos do mundo da cultura.

Parece possível que a educação ambiental venha a inspirar – baseada em exemplos como os processos de implantação do ZEE – alternativas de construções culturais e interações societárias que desafiam formas de poder e de dominação. O ativismo político da Educação Ambiental faz questionar se a fúria dos deuses seria menos impiedosa ao deparar-se com o estado de subdesenvolvimento de grande parte da colônia humana: nesse caso, excludente e seletiva, essa fúria privilegiaria a pobreza e a degradação ambiental? Ou, talvez, redentora, estaria punindo o “*apartaide social*” marcando o limiar do século XXI?

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P.R. Assujeitamento de Idéias sobre o Meio Ambiente e Psicopedagogia Institucional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA 5; CONGRESSO LATINO AMERICANO DE PSICOPEDAGOGIA 1; ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGOS 9, 2000, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2000. p. 452-455.
- \_\_\_\_\_. Saúde e meio ambiente: fatores do desenvolvimento sustentável para a atualização do conceito de bem-estar. *Revista Universa: ciências biológicas, da saúde e médicas*. Universidade Católica de Brasília, Brasília: Universa, v.1, n.1, p. 107-114, set.2002.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso Futuro Comum*. Rio de Janeiro: FGV, 1991
- ENZENSBERGER, H. M. Uma crítica da ecologia política. *Polêmica*, v.1, p. 89-122, 1978.
- ENZENSBERGER, H. M. *Uma crítica da Ecologia Política*. Belo Horizonte: Vega, 1978.
- ESSENFELDER, R. Bairro tem água contaminada, diz laudo. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 26 ago. 2001. Caderno Cotidiano, p C1.
- GUNN, P. *Consolidação da Metodologia do ZEE para o Brasil*. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE/ SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. \_\_\_\_\_. Brasília: MMA/ SDS, 2002, p.103-110.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. *Conceito de Iluminismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleção Os pensadores).
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE/SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. *Consolidação da Metodologia do ZEE para o Brasil*. Brasília, 2002.
- MORIN, E. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- O INFORMATIVO DA FUNDAÇÃO GAIA, julho de 2002, ano II, n.14, disponível em: <[www.fgaia.com.br](http://www.fgaia.com.br)>, Acessado em 01.10.02
- SATO, M. & SANTOS, J. E. dos. *A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: Rima, 2001.
- TRAGTEMBERG, M. Ecologia versus capitalismo. *Economia e Desenvolvimento*, 1982. v.2. p.129-37.
- \_\_\_\_\_. *Memórias de um autodidata no Brasil*. São Paulo: Escuta: FAPESP: UNESP, 1999.
- VIVEIROS, M. Souza Cruz recebe Top Ecologia. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 maio 1998. (Caderno Cidades, p.2)

Recebido em 16.10.02  
Aprovado em 06.03.03

# EDUCAÇÃO: VISÃO PANORÂMICA MUNDIAL E PERSPECTIVAS PARA A AMÉRICA LATINA

Ernâni Lampert \*

## RESUMO

Neste artigo, dividido em duas partes distintas, mas interligadas entre si, é abordada uma problemática de capital importância no atual contexto político, econômico, social e cultural. O autor, num primeiro momento, baseado em dados do Fórum Mundial sobre a Educação - Dacar, Senegal, realizado de 26 a 28 de abril de 2000, apresenta uma visão panorâmica da realidade e dos desafios da educação na África subsaariana, países da Ásia e Pacífico, Estados Árabes, nos países mais povoados do mundo, América do Norte e Europa, e países da América Latina e Caribe. Esta sinopse permitirá ao leitor visualizar a educação da América Latina dentro do quadro mundial. Num segundo momento, conforme a ótica de diferentes pensadores, analisam-se as perspectivas da educação no século XXI e se apresentam, a modo de conclusão, alguns encaminhamentos necessários para redimensionar e melhorar o nível educacional do povo latino-americano.

**Palavras-chave:** Educação – América Latina – Século XXI

## ABSTRACT

### EDUCATION: WORLD PANORAMIC VIEW AND PERSPECTIVES TO LATIN AMERICA

In this article, divided in two distinct but interwoven parts, a problematic of capital importance to the current political, economical, social and cultural context is approached. The author, firstly, based on data from the World Forum of Education – Dacar, Senegal, which took place from April 26 to 28 of 2000, presents a panoramic view of the education reality and challenges in the sub-Saharan Africa, in countries of Asia and the Pacific, in Arabic States, in the most populated countries of the world, in North America and Europe, and in countries of Latin America and the Caribbean. This synopsis will help the reader visualize Latin American education within the world frame. Secondly, according to the view of different thinkers, the perspectives of education in the XXI century are analyzed and some references necessary to the re-dimensioning and improvement of the educational level of the Latin-Americans are presented as conclusion.

**Key words:** Education – Latin America – XXI century

---

\* Doutor em ciências da educação; professor adjunto da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Endereço para correspondência: Mar. Floriano Peixoto, 492/806 – 96200-380 Rio Grande/RS. E-mail: decel@furg.br

## EDUCAÇÃO: UMA VISÃO PANORÂMICA MUNDIAL

O pós-modernismo, período caracterizado por inovações e rápidas mudanças em praticamente todos os setores produtivos da sociedade, está afetando a vida de um grupo significativo da população – aquela que tem acesso aos bens produzidos pelo trinômio ciência, tecnologia e informática. Por outro lado, mantém quase inalterada a vida cotidiana da maioria da população do planeta Terra. Se, de um ângulo, a ciência, a tecnologia e a informática auxiliaram e estão auxiliando mais ou menos um terço da população a viver melhor, mais confortavelmente e aumentar a esperança de vida, dois terços, a cada dia, vêem suas condições básicas da vida deterioradas e pioradas. Esse fenômeno ocorre tanto nos países industrializados como nos países que estão em vias de desenvolvimento, porém esta é uma característica marcante nos países chamados de terceiro mundo: África subsaariana, Ásia meridional, países árabes e países latino-americanos e Caribe.

Sabe-se que a economia global é profundamente assimétrica. Desaparece a fronteira norte-sul, porém a diferença de crescimento econômico, capacidade tecnológica e condições sociais entre zonas do mundo aumentam a cada instante e criam um hiato ainda maior entre os países. A globalização redesenhou o mapa econômico do mundo. Novos centros de crescimento afloraram. Por outro lado, se marginalizaram política e economicamente regiões inteiras. A globalização é um processo desigual, acompanhado do fracionamento e da marginalização, não somente nos países pobres, mas também nos países industrializados e ricos.

O cenário promissor e de pessimismo é o retrato do quadro político, econômico, social e cultural atual. A educação, alavanca indispensável no processo de desenvolvimento, tem sua importância desdobrada. Teoricamente, é a alternativa mais viável de elevar o nível tanto pessoal como social da população. A educação, aparelho ideológico do Estado e da classe pode-

rosa e dominante, ao longo de toda a história serviu para acentuar e aumentar os hiatos entre os ricos e os pobres. Os países da Europa estão seguros de que, para continuar sendo um ponto de referência no mundo, devem investir no conhecimento, porque a educação é de uma importância abrumadora no momento de determinar a posição de cada país na competência global. Seguindo essa linha de pensamento, Korsgaard (1997) diz: a educação, que até há pouco tempo estava ligada a uma certa fase da vida, agora se converteu em uma necessidade que cobre toda a vida. Isso implica que todo um lapso de vida, em que não se havia dado prioridade às políticas educacionais, se volta agora à pedra angular no processo de renovação da sociedade. A educação de adultos é agora parte da educação contínua e de aprendizagem, ao longo de toda a vida.

O Fórum Mundial sobre a Educação, celebrado de 26 a 28 de abril de 2000, em Dacar, Senegal, adotou o Marco de Ação de Dacar - Educação para Todos. Esse marco baseia-se no mais amplo balanço da educação básica realizado até agora. Retrata os avanços que cada país obteve na educação básica. Os resultados apresentados nas seis conferências celebradas: em Johannesburgo (1999); Bangkok (2000); Cairo (2000), Recife (2000), Varsóvia (2000) e Santo Domingo (2000) mostram a realidade de cada país e região, e a situação em nível mundial. O Marco de Ação de Dacar, consequência da Conferência Mundial sobre Educação celebrada em 1990, em Jomtien, representa um compromisso coletivo dos governos dos países em cumprir os objetivos e as finalidades da educação para todos.

Na África subsaariana, a educação para todos ainda é uma utopia. Nos últimos anos, quase um terço dos países foram devastados pela guerra e pelos conflitos civis. Os desastres ecológicos, os ajustes econômicos severos, a carga com a dívida, a desorganização na administração pública, a corrupção, a pandemia do HIV/AIDS são fatores que dificultam o progresso. Somente uns dez países conseguiram a educação primária universal. Os programas para pri-

meira infância são escassos e sinalizados nas zonas urbanas. Cerca de 50% das crianças estão fora da escola. O abandono escolar está aumentando por diferentes motivos: guerras, custos elevados da educação, crianças obrigadas a trabalhar e falta de infra-estrutura básica. É necessário considerar que, na nova divisão internacional do trabalho, a África já não é um continente dependente senão estruturalmente irrelevante desde o ponto de vista do sistema. Em determinadas zonas da África, existem sociedades regidas pelo princípio da tradição, onde mudanças podem colocar em perigo a convivência, os fundamentos da produção e a ordem social. Assim, a educação tem uma escassa razão de ser. A imitação da ação e as atitudes se constituem no fundamento da aprendizagem. Os ministros da educação, representantes da sociedade civil e organismos internacionais para o desenvolvimento, reunidos em Johannesburgo, no final do século XX, renovaram o compromisso “Educação para o Renascimento da África no Contexto de uma Economia, uma Comunicação e uma Cultura Mundializada”.

Países da Ásia e do Pacífico, durante a conferência sobre avaliação, em 2000, em Bangkok, consideraram que a educação, que é um direito fundamental, deve ser garantida a todas as pessoas, especialmente aos mais desprotegidos e excluídos. Os principais desafios a serem enfrentados referem-se às disparidades crescentes dentro dos países, particularmente uma brecha persistente entre os centros urbanos e as zonas rurais; a discriminação contra as meninas, especialmente na Ásia Meridional; o alto índice de retenção; deficiências nos orçamentos da educação nacional; deficiência na identificação, no aperfeiçoamento e na expansão das melhores práticas na educação básica; dificuldades para reformar os currículos de modo que possam atender aos desafios e necessidades dos jovens da região; falta de dados estatísticos confiáveis; falta de capacidade para avaliar os problemas educacionais; insuficiência de meios para avaliar o rendimento e o êxito na aprendizagem. A partir dos principais desafios, os países da Ásia e do Pacífico estabeleceram as seguintes estra-

tégias: - investimento e mobilização de recursos; - um novo “espaço” para a sociedade civil; - educação e eliminação da pobreza; - aproveitamento imparcial das novas tecnologias; - desenvolver a autonomia de professores primários e animadores pedagógicos; - reforma da gestão educacional; - integração de atividades de desenvolvimento; - intercâmbio de informações, experiências e inovações.

Os progressos alcançados nos países árabes no final do século XX, ainda que tendo em conta os esforços dos Estados, foram abaixo das expectativas. A pobreza, o desemprego, a violência, os conflitos, a marginalização, as diferenças entre os gêneros e o nomadismo impediram êxitos na educação, que é a consequência do contexto político, econômico, social e cultural. Na educação da primeira infância, de modo geral, pode-se evidenciar uma melhora nos índices de matrículas nos anos 90. Dez Estados mostraram uma taxa inferior entre os 13% e 50%, e somente dois Estados (Líbano e Kuwait) alcançaram índices superiores a 70%. A educação primária obteve os maiores avanços, mesmo que os índices de matrícula bruta do Djibuti, Mauritânia, Sudão e Iêmen sigam baixos (cerca de 72%). É oportuno registrar que a Mauritânia e o Sudão têm realizado enormes progressos nos últimos anos. As diferenças entre as zonas rurais e urbanas e a participação da mulher na educação primária continuam sendo um obstáculo. Estima-se que existam 68 milhões de analfabetos (63% são mulheres). Egito, Argélia, Marrocos, Sudão e Iêmen reparam-se em 70% dessa cifra. O analfabetismo é um subproduto negativo de uma educação primária insuficientemente estendida no passado. A formação de professores é outro problema que os Estados Árabes necessitam enfrentar. Um percentual pequeno de professores possuem o diploma mínimo exigido para a tarefa docente.

Entre os representantes dos países do Grupo E-9, os mais povoados do mundo, onde habita mais de 50% da população mundial (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), existe um consenso sobre os êxitos registrados duran-

te os últimos anos no âmbito da educação. Entre os êxitos alcançados, está a maciça redução do analfabetismo de adultos; o aumento substancial dos serviços educativos pré-escolares; o adiantamento significativo da educação básica universal; a maior equidade a respeito de sexo no acesso à escola; a descentralização dos serviços educativos; o desenvolvimento do marco curricular; a utilização da educação a distância para a expansão do aprendizado, e a formação de professores; o adiantamento no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais, no conjunto das escolas. É possível evidenciar os progressos alcançados, porém os desafios persistem e necessitam de respostas. Assim, são imprescindíveis ações concretas para combater o elevado número de analfabetos em alguns países; facilitar o acesso à educação em zonas remotas e inacessíveis; expandir os serviços da educação da primeira infância; melhorar a qualidade e o rendimento da aprendizagem. Para responder satisfatoriamente aos grandes desafios, é necessário um desenvolvimento social e econômico com igualdade, mediante uma educação de qualidade para todos; uma participação efetiva dos distintos segmentos sociais em todo o processo educativo; adoção de métodos de ensino mais recentes, baseados em uma tecnologia mais moderna, e principalmente a solidariedade internacional com apoio técnico e financeiro.

A realidade no continente europeu é diferente. A maior parte dos países têm em comum uma tendência demográfica à diminuição. Esse fenômeno faz com que aumente a importância da qualidade da educação em todos os níveis e a necessidade de uma educação permanente. O ensino primário e o primeiro ciclo de ensino secundário são praticamente universais. Na parte oriental do continente europeu, a realidade educacional é diferente em relação à parte ocidental. Em função das recentes transformações do sistema político e econômico, na maioria dos casos, evidencia-se uma redução de gastos com educação; uma danificação das condições de trabalho docente; uma desvalorização dos salários dos professores, e o aumento das desi-

igualdades sociais. Nos países da Europa Central e Oriental, o aumento do índice de abandono escolar, a escassa motivação de alguns alunos, o rendimento inferior de alunos mais desfavorecidos, a degradação, a violência e o surgimento de fenômenos de exclusão social são alguns aspectos que prejudicam a educação. De maneira geral, os países da América do Norte e Europa conseguiram superar os principais problemas da educação infantil, primária e secundária, acabando com o analfabetismo e investindo na formação de professores. No contexto atual, é imprescindível renovar esforços a fim de combater o racismo, o etnocentrismo, o anti-semitismo e a xenofobia – fenômenos tão comuns em países desenvolvidos.

Reunidos em Santo Domingo de 10 a 12 de fevereiro de 2000, os países da América Latina, Caribe e América do Norte avaliaram os progressos alcançados na região e renovaram o compromisso da Educação para Todos para os próximos quinze anos. O marco de Ação Regional comprometeu-se a eliminar as injustiças ainda existentes e contribuir para que todos possam contar com uma educação de qualidade. Muitos foram os êxitos alcançados na última década na região: aumento na educação da primeira infância – período de 4 a 6 anos; aumento significativo de acesso de quase a totalidade de meninos e meninas na educação primária; ampliação dos anos de escolaridade obrigatória; diminuição da porcentagem de analfabetos, e abertura e participação de fatores múltiplos. Por outro lado, se faz necessária uma atenção especial para eliminar alguns temas pendentes: altas taxas de repetição e desistência; baixa prioridade da alfabetização e da educação de jovens e adultos; baixos níveis de aprendizagem dos alunos; baixo valor e profissionalismo dos docentes; baixo aumento nos recursos; insuficiente disponibilidade e utilização das tecnologias de informação e comunicação.

A modo de conclusão, é possível destacar que a avaliação da Educação para Todos, em 2000, mostra avanços significativos em muitos países. No entanto, em pleno século XXI, mais de 113 milhões de crianças estão sem acesso à escola primária; existem 880 milhões de adul-

tos analfabetos em todo o mundo, e a discriminação nos gêneros continua impregnando os sistemas de educação, principalmente entre os países mais pobres. Sabe-se que, no último decênio, a educação avançou no plano mundial, porém as disparidades permanecem. Dados da avaliação, realizada em nível nacional, regional e mundial, indicam que, em plano mundial, o número de matrículas no primário aumentou (em 1998 contou-se com 44 milhões a mais de crianças do que em 1990). O índice geral de alfabetização de adultos passou para 85% de homens e 74% para mulheres. Ainda que quantitativamente os dados indiquem uma melhora, milhões de seres humanos estão sendo excluídos da educação e vivem em condições inaceitáveis. Somente uma decidida vontade política, sustentada por alianças de diferentes segmentos sociais, é capaz de mudar o quadro. Outro avanço significativo é que, atualmente, devido às investigações em diferentes áreas do saber humano, é possível entender melhor os múltiplos fatores que influem na demanda da educação, assim como compreender as diferentes causas que excluem crianças, jovens e adultos das oportunidades de aprendizagem.

Os bons resultados obtidos no último decênio são produto de investimentos na área da educação dos países, alguns mais que outros. Geralmente, os países mais adiantados, devido a ingressos proporcionalmente maiores e à conscientização de que investir em educação é a chave do processo de desenvolvimento, investem mais que os países emergentes. Estes últimos, com escassos ingressos, falta de conscientização, ausência de uma vontade política e às vezes dominados pela corrupção, deixam de aplicar em educação e tecnologia. Esta política aumenta o hiato entre os países industrializados e os em vias de desenvolvimento. Este fenômeno é evidenciado pelos dados. A população infantil é constituída por 60% de meninas que não têm acesso à educação primária. Certamente Ásia meridional e África subsaariana, onde o avanço tem sido mais difícil, apresentam maiores dificuldades. Os países da América e do Caribe, devido às diferenças regionais e de grupos sociais, baseadas na desigualdade de

ingresso, ainda não conseguiram proporcionar a educação para todos.

Torres (2001), especialista em Educação Básica, Assessora Internacional em Educação e conhecedora da realidade e dos problemas educativos de vários países, com muita propriedade ressalta que tanto nos países desenvolvidos como nos em vias de desenvolvimento, incluindo o sistema privado de ensino, a educação exige profundas transformações, novas organizações e estratégias, novas maneiras de pensar e de fazer melhorar a qualidade e a eficiência de um sistema educativo e escolar que não funciona e que demonstra ser inadequado para a grande maioria da população (crianças, jovens e pobres). Investir na melhoria desse mesmo sistema, fazê-lo às custas de uma grande dívida internacional e com qualidade sempre abaixo do exigido para garantir níveis mínimos de igualdade na oferta educativa e conseguir impactos que “fazem a diferença” entre aqueles que aprendem, é um péssimo negócio para as pessoas, os países e as agências financiadoras. O que temos pela frente é o desafio de um compromisso sério e renovado para que se construa uma educação diferente para todos, não apenas para remoçar a velha educação. Com a mentalidade e as estratégias tradicionais não será possível alcançar a “educação para todos” e uma educação diferente, ainda que com grande inversão de recursos, um aumento no prazo e uma pauta renovada no potencial das novas tecnologias. A única possibilidade de garantir a educação para todos é pensar de outra maneira, a partir de outras lógicas, de uma nova compreensão comum que integre educação e política, educação e economia, educação e cultura, educação e cidadania, políticas educativas e política social, mudanças na educação que venham de baixo para cima, de ordem local, nacional e global. A educação para todos somente é possível a partir de uma visão ampliada e renovada da educação que volte a investir nas pessoas, em sua capacidade e potencialidades, no desenvolvimento e na sincronia dos recursos e dos esforços de toda a sociedade no desempenho comum de fazer da educação uma necessidade e uma tarefa de todos.

## O SÉCULO XXI E A EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A AMÉRICA LATINA

O desemprego, e o novo subemprego, o aumento gradual dos excluídos, dos exilados, dos imigrantes, a guerra econômica entre os países e blocos do poder, a incapacidade de dirigir as contradições do mercado liberal, o agravamento da dívida externa na maioria dos países, o comércio de armamentos, a baixa estabilidade política, a multiplicação das guerras interétnicas, o surgimento do “Estado Fantasma” – criado pela máfia e pelo cartel de drogas, são algumas características da sociedade atual. Este contexto problemático gera insegurança, incerteza e medo. A entrada do século XXI traz para a humanidade contradições de todas as ordens. Se, por um ângulo, existe muito otimismo e esperanças pelo desconhecido, por outro ângulo as incertezas, os medos, as ansiedades ocupam a mente humana. Sabe-se que o século XXI é mais incerto para uma grande parte da humanidade do que o século anterior, porque a morte do velho aniquila as velhas certezas, e o novo ainda não terminou de nascer. Segundo Imbernón (1999), não há nada seguro abaixo do sol: encontramos-nos ante uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a relação entre as pessoas, a informação, as instituições, a velhice, a solidariedade.

A globalização econômica e financeira, resultado da política neoliberal imposta aos países industrializados e emergentes, exige um homem e uma mulher cada vez mais preparados para enfrentar o cotidiano familiar, social, laboral e cultural. Os avanços da tecnologia e da informática são uma força decisiva que mudou a maneira de pensar, sentir e atuar. O perfeito domínio da informática e suas aplicações é, sem dúvida alguma, a última tendência que invadiu o ritmo cotidiano da sociedade atual.

A tecnologia produziu e está produzindo revoluções na microeletrônica, na biotecnologia, nas informações, nas comunicações e nos transportes. Muitos autores analisam os paradoxos da tecnologia: alguns apontam as vantagens, outros, os perigos da era da informática.

Bohórquez (1999), analisando os paradoxos da tecnologia de ponta (microeletrônica, informática, telecomunicações, robótica e *laser*), assinala que, ao mesmo tempo em que os inventos tecnológicos constituem uma esperança para um mundo mais humano, garantindo um nível de subsistência para as pessoas, por outro ângulo, em nenhum momento da história tivemos um aumento tão significativo de pessoas que vivem na mais absoluta miséria, desprovidas de saúde, moradia e educação. Gómez-Bezares e Eguizábal (1999) são do parecer de que o desenvolvimento tecnológico não pode ser visto como uma ameaça. Se utilizarmos adequadamente os recursos físicos, humanos e a tecnologia que está a nossa disposição, é possível atender às necessidades básicas das pessoas no século XXI. Soares (1998) adverte que, ao mesmo tempo em que estamos produzindo o progresso, também estamos ampliando os limites do terror e a extinção de tudo o que vive. Gurtner e outros (1998) pensam que o emprego da tecnologia da informação e da comunicação é uma consequência do esforço que a própria evolução impõe à sociedade e à nova maneira de viver. Os autores alertam sobre os perigos das novas tecnologias no ensino, já que dificultam a formação de hábitos de estudo e provocam transformações nas práticas e funções do professorado. Lampert (2000) ressalta que, no século XXI, não é possível ignorar a revolução tecnológica e muito menos da Internet, paradigma tecnológico da comunicação de massas. O parecer do autor é de que se necessita aproveitar o potencial da tecnologia para atender aos interesses, peculiaridades e ritmos de aprendizagem dos estudantes, porém o emprego egoísta, abusivo e sem ética do aparelho tecnológico colaborará para a formação de indivíduos acrílicos e de um mundo desumano. Em relação a esta problemática, Torres (2000) diz que desenvolver o pensamento crítico é a razão e a missão central da educação, educação que prepara não somente para a adaptação nas mudanças, senão também para antecipá-las e dirigi-las, sendo, ao mesmo tempo, condição para seu próprio desenvolvimento.

A tecnologia necessita ser analisada dentro do contexto atual e sob diferentes prismas. Pedagogicamente, a Internet é uma excelente ferramenta para se obter uma gama de informações, de atualização, de educação permanente e de comunicação sem fronteiras. É uma ferramenta que, se utilizada adequadamente, trará grandes benefícios aos seus usuários. Politicamente, é imprescindível pensar que os neoliberais investem muito em tecnologia sem necessariamente melhorar a qualidade de ensino. Este fenômeno privilegia os grandes conglomerados, que lucram com a venda de aparelhos tecnológicos. Outro aspecto a destacar é que a tecnologia permite reduzir os gastos com o público, com o salário dos professores. Hargreaves (2001) alerta que, ainda que os professores e as escolas sejam os agentes das mudanças na sociedade de informação, eles também são vítimas da redução de gastos com o bem público, com o congelamento dos salários, trabalhando mais e ganhando menos.

O setor quaternário ou informacional, em que a informação é a matéria-prima, e o processamento destas é o fundamento do sistema econômico, é o setor que mais está se desenvolvendo na atualidade. Atualmente, as pessoas que não possuem as competências para criar e tratar a informação ficam excluídas do processo produtivo. De acordo com Flecha e Tortajada (1999), a sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e os valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e as oportunidades.

No contexto atual, em que a informação é a base de tudo, e a escola não está mais apta a atender às exigências de uma sociedade inconstante, a transformação da escola na comunidade de aprendizagem é uma resposta à atual transformação social. Na comunidade de aprendizagem, todos os recursos educativos e culturais de uma comunidade geográfica e social são articulados e aproveitados para atender às necessidades básicas de aprendizagem de seus membros: crianças, jovens, idosos, famílias. Segundo Imbernón (2001), a educação no futuro não

está tanto nos professores, mas no apoio da comunidade. De acordo com Flecha e Tortajada (1999), as comunidades de aprendizagem partem de um conceito de educação integrada, participativa e permanente. Integrada porque se baseia na atuação conjunta de todos os componentes da comunidade educativa, sem nenhum tipo de exclusão e com a intenção de oferecer respostas às necessidades educativas de todos os discentes. Participativa porque, na atual sociedade, recebemos constantemente, de todas as partes e em qualquer idade, muita informação, cuja seleção e processamento requer uma formação continuada. Segundo Torres (2001), a utilização de comunidades de aprendizagem implica: adotar, como exemplo, mais a aprendizagem do que a educação; assumir que toda comunidade humana possui recursos, agentes, instituições e redes de aprendizagem; estimular a busca e o respeito ao “diverso”, e envolver crianças, jovens e adultos, valorizando a aprendizagem entre gerações e pares.

Portanto, em uma sociedade informacional, é imprescindível a participação da comunidade para superar os processos de exclusão. É necessário uma ruptura epistemológica. A educação necessita ser vista como uma prática social concreta e não como um fato abstrato, distante, descontextualizado. A escola necessita ser revista, adaptada às novas exigências, expectativas e necessidades de um mundo que está sempre em transformação, que não tem um quadro paradigmático orientador definido e único.

A educação a distância, que, ao longo da história, passou por distintos períodos, certamente será uma das perspectivas mais viáveis, útil e de enorme aceitação no século XXI. Os elevados déficits públicos de grande parte dos países, os sucessivos cortes no investimento em educação e na saúde, a necessidade de reduzir gastos com o pessoal, as deficiências no sistema convencional de educação, o incremento e os avanços nos recursos tecnológicos, a possibilidade de reciclar e atualizar parte significativa da população conferem à educação a distância credibilidade para, de imediato e a custo reduzido, atender às necessidades de uma socie-

dade que muda constantemente. Sabe-se que a educação a distância tem acompanhado, de forma mais ágil, as mudanças incorporadas pelas novas tecnologias, possibilitando uma aproximação maior com a realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, tornando a aprendizagem mais dinâmica e interessante. A partir dos anos 90, as novas tecnologias como o *e-mail*, a Internet e as teleconferências permitiram uma espécie de diálogo com o destinatário. Isso representa sem dúvida um progresso, uma possibilidade de interagir. As novas tecnologias podem contribuir para a melhoria do ensino, tanto convencional quanto a distância. Porém, os equipamentos em si só não operam milagres. O mais importante é explorar e aproveitar todos os recursos disponíveis para a construção de uma educação de qualidade, mais humana, solidária, em que o ser humano é o sujeito. A educação a distância é uma tendência no século XXI. Ela não é uma solução para todos os problemas de ensino: apresenta muitas contradições e desafios que necessitam ser superados, porém é uma modalidade de responder aos desafios de igualdade de oportunidades, de educação permanente, de superação dos limites tempo/espço e restrições econômicas. É uma perspectiva que necessita de investigação para ser mais bem conhecida, melhorada, e de eliminar preconceitos. A educação a distância tem um enorme percurso para percorrer e necessita de saídas urgentes para atender aos desafios.

Ferrer (1998) ressalta que, no século XXI, necessitamos de uma educação que permita a convivência entre as diferentes culturas, dê prioridade ao ensino por toda a vida; utilize todo o potencial das novas tecnologias; não se limite às classes; que tenha implicações com a família; que forme para a autonomia e a responsabilidade; uma educação universalista que potencialize o pensamento crítico, criativo e solidário. Santamaría (1998), em seu artigo sobre as transformações sociais e a educação no limiar do século XXI, enfatiza a necessidade de se ter líderes para revolucionar a educação, que é a base do futuro. A educação terá que ser de grande prioridade no futuro. Necessitamos

aprender sozinhos, aprender com quem nos rodeia, com os outros países e com as culturas diferentes. Se quisermos manter a escola, necessitamos agitar e revolucionar quase tudo: conteúdos, métodos, edifícios, espaços e, sobretudo, a visão da realidade. Necessitamos, de maneira urgente, de uma nova arquitetura da educação, capaz de coordenar a educação formal e a informal; capaz de transformar os objetivos, os métodos, os conteúdos, e capaz de oferecer às crianças, aos adolescentes e aos adultos uma autêntica igualdade de oportunidades. Segundo Subirats (1999), as finalidades da educação, na atualidade, parecem estar mais claras do que nunca, visto que ela se converteu em um requisito indispensável para viver na nossa sociedade. Por sua vez, o conhecimento é a grande produção do nosso tempo. O autor chama a atenção para a necessidade de a educação formar indivíduos capazes de buscar e manejar, por sua conta, os conhecimentos propriamente ditos. A competitividade e o economicismo, pilares que são de grande utilidade para forçar o desenvolvimento dos sistemas produtivos, hoje começam a ser valores fortemente daninhos para a sociedade, já que resultam em desigualdades ferozes e constituem uma ameaça para o sistema e a natureza humana. Para o autor, a recuperação do conceito integral de educação, que continua sendo uma utopia, é indispensável na educação do século XXI.

A educação integral e a educação para a cidadania são perspectivas que necessitam ser retomadas e revalorizadas. Vivemos em uma sociedade baseada na ciência e na tecnologia, que, conectada à informática e coordenada pelos grandes conglomerados dos países centrais, comanda a vida das pessoas. O processo de internacionalização, a tendência crescente da centralização do conhecimento e a globalização da economia parecem ser irreversíveis e certamente intensificaram-se no século XXI. Lamentavelmente, na sociedade pós-moderna o importante é o setor produtivo e financeiro; os valores morais, éticos e a solidariedade são constituídos pelo cidadão consumidor. A formação da cidadania é um processo complexo e lento. De

acordo com Serrano (1999), a educação para a cidadania é uma exigência da sociedade civil. Sua formação requer democracia, justiça social, igualdade, liberdade, e o processo de cidadania se faz principalmente através de ações concretas e práticas. Uma das possibilidades de se exercer a cidadania é o serviço voluntário. O serviço voluntário é uma perspectiva que está ganhando espaço tanto em países industrializados como em países emergentes. Arron (1999) assinala que, atualmente, na Grã-Bretanha, na Alemanha e na França, há um crescimento das organizações de voluntariado. Essas organizações estão atuando nos diferentes setores sociais: pobreza, terceira idade, infância, imigrantes, mulher, esporte, meio ambiente, saúde, cooperação internacional, e têm a intenção de garantir que toda pessoa tenha atendidas todas as suas necessidades e tenha uma vida digna. Esse serviço traz à população um benefício social e tem uma dimensão educativa, porque estimula os processos de conscientização pessoal e comunitária. São verdadeiras escolas de cidadania.

Analisando o ensino técnico e profissional do século XXI, Power (1999) é do parecer de que a formação deve orientar a satisfação das demandas da sociedade do conhecimento e, não, das revoluções industriais. A formação técnica e profissional deve ser pensada como um processo para toda a vida e como uma parte integral da educação básica para todos, auxiliando os alunos a conseguirem êxitos nas competências básicas, como: matemática, língua estrangeira e informática; habilidades mentais como a criatividade, a solução de problemas e a tomada de decisões; habilidades pessoais como a socialização, a auto-estima, a autoconfiança, a autogestão e a integralidade.

Rigal (1999), referindo-se à educação para o século XXI, propõe a escola crítico-democrática na América Latina. A escola para a nova época necessita fundamentar-se na vertente crítica do pensamento pós-moderno. É uma concepção teórica que prioriza a análise da produção social e histórica das diferenças e desigualdades com uma intenção totalizadora. Concebe

os significados e os textos como práticas materiais estruturalmente determinadas; procura, portanto, ligar a discussão do cultural com uma reflexão sobre suas vinculações e sua determinação pela base material. A escola crítico-democrática é concebida como uma forma político-cultural. É uma maneira de reescrever o institucional de tal forma que facilite a recuperação do sujeito como protagonista, situado temporal e espacialmente a partir do respeito e da aceitação do diverso e do inacabado. Como síntese, a finalidade da escola do século XXI, segundo o autor, é construir uma cultura orientada em direção ao pensamento crítico, que pretenda dotar o sujeito individual de um sentimento mais profundo de seu lugar no sistema global, e de seu potencial papel protagônico na construção da história. Em relação às funções, a outra escola terá três funções: a socializadora, com práticas educativas democráticas, incluindo a participação dos diversos atores, e reconstrutora. Quanto aos objetivos, a escola crítica e democrática tem um papel relevante na formação de sujeitos políticos: formar governados que possam ser governantes. O tema central da instituição é reivindicar a singularidade da natureza educativa. Deve-se fortalecer os espaços e as tomadas de decisões. Na relação ensino-aprendizagem, deve-se respeitar a importância dos processos como instância de produção dialógica coletiva e de negociação cultural. O currículo deve ser considerado produto cultural, núcleo de relações entre a educação e o poder, identidade social e construção de produção de identidades individuais e sociais. Segundo Giroux (1999), a pedagogia crítica é uma maneira de prática social que surge de determinadas condições históricas, contextos sociais e relações culturais. Arraigada a uma visão ética e política, a pedagogia crítica se preocupa com a produção de valores e de relações sociais para formar estudantes com cidadania crítica e capacidade de negociar e participar nas estruturas mais amplas de poder.

A América Latina apresenta peculiaridades próprias. De modo geral, carece de bens elementares: saúde, educação, trabalho e estabele-

dade política. As causas da falta de desenvolvimento são históricas e estruturais e caracterizam-se pela desigualdade setorial de produtividade, desarticulação da economia e dependência exterior. A longa história da colonização e da exploração produz preços baixos de seus produtos e da matéria-prima, salários inferiores aos cobrados nas multinacionais e o benefício somente das cúpulas governamentais. Cabe à educação, um dos pilares fundamentais, mudanças da realidade. Os países latino-americanos necessitam de uma educação flexível, capaz de responder às necessidades ao longo de toda a vida. A educação básica deve permitir que a criança e o adolescente cresçam em dimensão ética e cultural, científica, tecnológica, econômica e social. A universidade deve preparar-se e preocupar-se com a educação continuada e garantir o patrimônio cultural. Certamente os países necessitam de ajuda e cooperação internacional para desenvolver-se a curto prazo, porém a assistência, necessariamente, deve considerar a pluralidade das culturas, o respeito à natureza e a transmissão dos bens culturais e das tradições.

Para concluir, é oportuno afirmar que a educação é um elemento chave de desenvolvimento sustentável para a paz e estabilidade de um país e, sobretudo, é um direito humano fundamental. No século XXI, a sociedade certamente continuará alcançando avanços em, praticamente, todas as áreas do saber humano. No campo educativo, nos países latino-americanos, é imprescindível unir esforços dos diferentes segmentos sociais, do governo e de organismos não-governamentais, para que:

- a educação infantil seja estendida a todos os meninos e meninas;
- todos os meninos e, sobretudo, as meninas em idade escolar tenham acesso ao ensino primário gratuito de boa qualidade;
- todos os jovens e adultos tenham acesso aos programas educativos, de preparação profissional e/ou de readaptação profissional ou de educação permanente;
- os governantes elaborem e implantem

programas de educação para todos, para a erradicação do analfabetismo;

- seja diminuída, drasticamente, a porcentagem de analfabetos e de adultos analfabetos funcionais;
- a qualidade de ensino básico, primário e secundário seja melhorada;
- sejam fomentadas políticas públicas por organismos internacionais para diminuir as disparidades entre a educação básica dos países ricos e a dos pobres;
- sejam aproveitadas as novas tecnologias da informação e da comunicação para promover a educação para todos;
- sejam incrementados programas para aumentar a participação e a retenção dos alunos no sistema escolar;
- sejam mesclados o material didático convencional com as novas tecnologias;
- sejam atendidas, através de adequados programas, as pessoas com alguma incapacidade física e psicológica;
- o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado, sejam mobilizados para oferecer subsídios e assistência para projetos educativos;
- os recursos públicos, assim como os donativos, sejam controlados para serem aplicados nos programas educativos;
- haja uma assistência e acompanhamento da educação para todos;
- que sejam criados Fóruns de Educação para Todos em diferentes países da América Latina para acompanhar o desenvolvimento;
- sejam criados programas especiais para atender crianças, jovens e adultos afetados por HIV/AIDS, a fome ou a má saúde ou dificuldades na aprendizagem;
- sejam propiciados aos professores recursos de reciclagem, de atualização na área pedagógica, porém contextualizados;
- seja utilizada na alfabetização inicial a língua local;
- nas reformas educativas, os diferentes atores sociais tenham participação, re-

apresentação e voz;

- as reformas educativas tenham uma preocupação com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, capazes de transformar a realidade;
- haja uma inversão nas condições de trabalho e no salário dos professores;
- as políticas públicas levem em consideração as reais necessidades e não critérios político-partidários;
- a organização curricular seja flexível e enfatize mais a formação do que a informação.

As sugestões apresentadas são algumas perspectivas concretas de mudanças na educação, principalmente nos países emergentes, porque

nos países desenvolvidos já são contempladas a maioria das sugestões. Sabe-se que uma verdadeira revolução na educação não poderá ocorrer sem uma revolução do atual quadro político, econômico, social e cultural imposto para os países emergentes; certamente, a educação por si só não terá as condições de, em curto prazo, transformar a sociedade, porém, através de uma verdadeira educação e conscientização, é possível começar o processo de reversão e de humanização. Para modificar as políticas públicas, é indispensável a transformação dos atuais quadros de referência ideológica, moral, social e cultural. Portanto, uma disposição política é condição imprescindível para uma verdadeira revolução paradigmática.

## REFERÊNCIAS

- ARRON, J. N. Educar para una nueva ciudadanía: el voluntariado social. *Bordón*, Madrid, v.49, n.1, p.15-25, 1999.
- BOHORQUEZ, A. G. Las nuevas tecnologías en el siglo XXI. La demografía. *Acontecimiento*, Madrid, v.15, n.50, p.12-14, 1999. Especial.
- CARDÓN, J. L. R. Iberoamérica hoy: ¿ más democracia y menos justicia? *Acontecimiento*, Madrid, v.15, n.50, p.35-42, 1999. Especial.
- CORZO, J. L. La educación de la fe ante el nuevo milenio. *Sinite*, Madrid, n.122, p.457-476, sep./dic. 1999.
- FERRER, F. Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n.4, p.11-36, 1998.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. In: IMBERNÓN, F. (org.). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 1999. p.13-28.
- GIROUX, H. Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. In: IMBERNÓN, F. (org.). *La educación en el siglo XXI: los retos de un futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 1999. p.53-62.
- GÓMEZ-BEZARES, F.; EGUIZÁBAL, J. El nuevo escenario de las relaciones entre economía y política educativa para el siglo XXI. Innovaciones en el poder económico, procesos de decisión, autonomía de gestión y compromisos éticos de sus actores. *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, n.178-179, p.261-278, abr./set.1999.
- GURTNER, J. L. et al. Nuevas tecnologías, educación y formación: un esfuerzo necesario de adaptación a los cambios sociales. *Revista Española de Educación Comparada*, n.4, p.51-67, 1998.
- HARGREAVES, A. O ensino como profissão paradoxal. *Pátio*, v.4, n.16, p.13-18, fev./abr. 2001.
- IMBERNÓN, F. Entrevista. *Pátio*, Porto Alegre, v. 4, n.16, p.35-38, 2001.

- IMBERNÓN, F. (org.). *La educación del siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Grao, 1999.
- KORSGAARD, O. El aprendizaje de las personas adultas del siglo XXI. *Educación de Adultos y Desarrollo*, Bonn, v.49, p.9-30, 1997.
- LAMPERT, E. Educación a distancia: elitización, o alternativa para democratizar la enseñanza? *Perfiles Educativos*, México, v.21, n.88, p.89-111, 2001.
- LAMPERT, E. O professor universitário e a tecnologia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia y Educación*, La Coruña, n.5, v.6, p.55-64, 2001.
- MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes In: FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. Dakar, abr. 2000. *Anais...* Dakar: UNESCO, 2000.
- POWER, C. N. La enseñanza técnica y profesional en el siglo XXI. *Perspectivas*, v.29, n.1, p.33-41, mar. 1999.
- PUIGGRÓS, A. Crónica de la educación en Latinoamérica. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n.286, p.56-60, dic. 1999.
- RIGAL, L. La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. In: IMBERNÓN, F. (org.). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 1999. p.147-170.
- SANTAMARÍA, F. R. Cambio social y educación en el umbral del siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n.4, p.37-50, 1998.
- SERRANO, G. P. Educación para la ciudadanía: una exigencia de la sociedad civil. *Revista Española de Pedagogía*, n.213, p.245-278, mayo/ago. 1999.
- SOARES, J. C. Repensando a noção de progresso globalizado. *Sociedade y Utopía*, Madrid, n.12, p.155-162, nov. 1998.
- SUBIRATS, M. La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral. In: IMBERNÓN, F. (org.). *La educación del siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Grao, 1999. p.171-180.
- TORRES, R. M. *Itinerários pela educação latino-americana*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Recebido em 22.08.02  
Aprovado em 28.02.03

# POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR BRASILEIRO COMO POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO

Emília Maria da Trindade Prestes\*

## RESUMO

O artigo trata das novas políticas de educação do trabalho implantada pelo Estado brasileiro em articulação com os representantes dos empregadores e dos trabalhadores, a partir de 1995, em um contexto em que a globalização e as transformações conjunturais da produção provocam o desemprego estrutural ampliando a situação de pobreza e de exclusão social. Como revela o Ministério da Ciência Tecnologia do Brasil, a previsão para o atual mercado de trabalho, nas primeiras décadas deste século, é de que apenas 25% da população economicamente ativa do globo, se constituirão de trabalhadores permanentes, qualificados e protegidos pela legislação. Outros 25%, portadores de pouca escolaridade e qualificação, poderão estar nos chamados segmentos informais da economia, enquanto os 50% restantes, correrão o risco de estar desempregados ou subempregados. Como objetivo específico de análise, o texto focaliza as políticas de educação profissional implementadas em todo o território brasileiro pelo Ministério de Trabalho e Emprego, através do PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional, e propagada como uma política capaz de melhorar as condições de vida e de trabalho da PEA – População Economicamente Ativa –, reduzindo as condições de pobreza e exclusão dos trabalhadores de baixa escolaridade ou com problemas de trabalho e contribuindo para a promoção do desenvolvimento e da sustentabilidade local.

**Palavras-chave:** Educação e desenvolvimento – Políticas públicas de educação para o trabalho – Inclusão social

## ABSTRACT

### POLITICS OF EDUCATION OF THE BRAZILIAN WORKER AS DEVELOPMENT POLITICS

The article deals with the new politics of education for work implemented by the Brazilian State in articulation with the representatives of the employers and the workers, from 1995 on, in a context in which globalization and the junctural transformations of the production cause the structural unemployment, magnifying the situation of poverty and of social exclusion. As revealed by the Ministry of Technological Science of Brazil, the outlying for the current work market, in

---

\* Professora doutora em Estudos Latino-americanos do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. A autora conta com o apoio da CAPES, através de bolsa, para a realização do pós-doutorado. Endereço para correspondência atual: Calle Castillejos, 250, 2.2ª – 08013 Barcelona, Espanha. E-mail: prestesemilia@yahoo.com.br

the first decades of this century, is that only 25% of the global economically active population will be constituted of permanent workers, qualified and protected by the legislation. Other 25%, holders of limited educational background and qualification, will be able to be in the so called informal segments of the economy, while the other 50% might be unemployed or sub-employed. As a specific objective of analysis, the text focuses on the professional education politics implemented throughout the Brazilian territory by the Ministry of Work and Employment, through PLANFOR – National Plan of Professional Education, and divulged as politics capable of improving the conditions of life and work of PEA – Economically Active Population –, reducing the conditions of poverty and exclusion of the limited educational background workers and contributing to the promotion of the local development and sustainability.

**Key words:** Education and development – Public politics of education to work – Social inclusion

## Introdução

A importância da educação do trabalhador, traduzida em políticas e iniciativas concretas para gerar o desenvolvimento, ganha maior relevância na década de 90, época em que, devido às grandes transformações econômicas e ajustes estruturais e políticos, a pobreza e a exclusão<sup>1</sup> ganham maior visibilidade. No cenário internacional europeu, como nos países empobrecidos dos terceiro mundo, políticas e projetos voltados para a formação profissional passaram a compor as prioridades das agendas governamentais, com vistas a integrar, no novo mercado, grupos de pessoas escassamente qualificados (LOOS, 2002; ESCUDEIRO, 2002), considerando que o desemprego, gerador de exclusão e pobreza, coloca em risco a estabilidade do modelo econômico e político em adoção.

O Estado brasileiro, acompanhando a tendência – e exigências internacionais – reorganiza as suas políticas de educação do trabalhador com vistas a possibilitar ao país integrar-se aos processos de globalização competitiva, propiciando maiores oportunidades de trabalho e diminuição da incidência da pobreza e da exclusão social, em situação de crescimento. A educação profissional transforma-se, assim, em um fator de desenvolvimento e, também, “um instrumento de mistificação que encobre problemas que a sociedade enfrenta para a geração de renda e,

no limite para a sobrevivência do indivíduo” (LÚCIO; SOCHACZEWSKI, 1998, p.105)

Este artigo aborda, sinteticamente, as políticas públicas de educação para o trabalho, implementadas pelo Estado brasileiro e destinadas, fundamentalmente, aos trabalhadores necessitados de educação e em processo de exclusão. Elege-se, como objeto particular de análise, o Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR<sup>2</sup>, organizado sob a orientação do Ministério do Trabalho e Emprego, no ano de 1995, e com meta de qualificar ou requalificar, anualmente, cerca de 20% da População Economicamente Ativa – PEA – ou seja, 15 milhões de trabalhadores, em um período de 05 anos.<sup>3</sup>

Partimos da idéia de que a relação entre educação do trabalhador e políticas de desenvolvi-

<sup>1</sup> Entende-se a exclusão social nas privações múltiplas: baixa escolaridade, baixa renda, emprego inexistente ou inseguro, moradia pobre, tensão familiar e alienação social (HAAN, 1998).

<sup>2</sup> O PLANFOR, ao longo da sua evolução mudou de nome. Do original Plano Nacional de Educação Profissional, passou a ser denominado PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.

<sup>3</sup> Até o ano 2002, este programa de educação para o trabalho não havia podido cumprir suas metas quantitativas, ou seja, qualificar em cinco anos os 15 milhões de trabalhadores previstos. No ano de 2001, o Ministério do Trabalho e Emprego atualizou o PLANFOR, através da Resolução CODEFAT n.258. O novo documento, no seu

mento do Estado não é um fato recente. Entretanto, foi neste final de século que essas relações foram redefinidas e revalorizadas como fundamentais para um novo modelo de desenvolvimento globalizado que tanto defende a competição econômica como propaga a justiça e a igualdade social. Nesse novo contexto em que se cruzam os mais diferentes interesses, as políticas públicas de educação para o trabalho convertem-se em estratégias governamentais voltadas para atender, simultaneamente, aos complexos compromissos e solicitações internacionais e as diferentes demandas da sociedade nacional. Trata-se, portanto, de políticas reforçadas nas novas relações de poder as quais tentam, através de jogos de forças e negociações, equilibrar distintos interesses em pugna.

## I - As políticas de educação profissional e o modelo desenvolvimentista

Nas últimas décadas, ampliam-se, na comunidade internacional, políticas e iniciativas com vistas a diminuir a pobreza e a exclusão, maciçamente ampliada devido aos impactos econômicos da globalização e da reestruturação produtiva. No conjunto das negociações e responsabilidades assumidas por diferentes governos e organizações, nos fóruns e tratados internacionais sobre o desenvolvimento (ESCUDEIRO, 2002), destacam-se as políticas trabalhistas e de qualificação profissional que passam a ser assunto de interesse não apenas do trabalhador, mas também do Estado e do patronato. No ano de 1995, o Sr. James D. Wolfensohn, presidente do Banco Mundial, enunciava que em muitos países:

(...) as políticas trabalhistas têm favorecido erroneamente os ocupantes de bons empregos, em

prejuízo dos trabalhadores rurais e do setor informal e dos desempregados. Corresponde claramente aos governos a função de estabelecer a estrutura normativa e reguladora em que os sindicatos e as empresas incentivem a sua positiva contribuição para o desenvolvimento. (...) são boas políticas trabalhistas aquelas que operam em harmonia com o mercado e evitam a concessão de proteções e privilégios especiais a certos grupos de trabalhadores, em detrimento dos mais pobres. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.iii)

Apesar da nova ênfase dada pelo Banco Mundial à educação do trabalhador, o tema da formação profissional faz parte da história do trabalho e do trabalhador. Foi, no entanto, na metade do século XX que Estado, patrões e trabalhadores começaram a ter maior consciência da necessidade da formação profissional.

Ao término da II Grande Guerra, a sociedade mundial atingida pelas crises econômicas e pelas novas configurações geopolíticas advindas do conflito internacional, passou a considerar que os recursos não eram ilimitados. A ampliação da noção de Desenvolvimento – em lugar da anterior concepção de Progresso – ajudou a reforçar as idéias sobre a acumulação, a distribuição dos recursos, o problema de emprego e a industrialização e a organização das classes trabalhadoras. Surgem, na América Latina, as primeiras preocupações com a relação educação do trabalhador e desenvolvimento. Organismos internacionais como a CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação), a OREALC (Organização dos Estados da América Latina e Caribe) e a OEA (Organização dos Estados Americanos) passaram a propagar a Teoria do Capital Humano, idéias concebidas pelos economistas americanos Schultz e Habirson (MANFREDI, 1998). A educação, na Teoria do Capital Humano, concebendo a educação como valor para o crescimento social, a mobilidade individual e as transformações estruturais – modernização – da sociedade impelia os Estados, em processo de modernização das suas estruturas, a elaborarem políticas e reformas educativas voltadas às exigências da nova economia industrial e dos

---

artigo 2, continuou prevendo a oferta de educação profissional – EP, em cada ano, a pelo menos 20% da PEA maior de 16 anos de idade. (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. Resolução CODEFAR, n.258, PLANFOR 2001-2002, p.1-2)

setores políticos em transformação.

Os anos 40 revelam o final do modelo de desenvolvimento brasileiro conhecido como agro-exportador, cedendo lugar ao modelo desenvolvimentista, caracterizado pela agilização da acumulação do capital e inovações tecnológicas procedentes do estrangeiro. A economia tornou-se urbano-industrial, e a idéia central era que a sociedade atrasada (tradicional) podia se desenvolver quando eliminasse certos tipos de mecanismos econômicos, políticos e psicológicos que a impediam de equiparar-se a uma sociedade moderna. Para tal fim, eram necessárias a organização da sociedade, a sustentação de políticas para o desenvolvimento e a propagação de uma base ideológica voltada para organizar a vontade nacional.

A educação das massas foi vista, nacionalmente, num primeiro momento, como preparação de mão-de-obra para o processo industrial. Mas, em seguida, o próprio processo político do pacto populista descobriu a educação como um dos seus mecanismos mais eficazes de mobilização das massas.

A educação de adultos passou a ter um significado político novo de conscientização, de politização, de socialização e de engajamento. Das antigas campanhas de educação de adultos, voltadas para a alfabetização, as quais objetivaram a formação de um eleitorado, controlado por oligarquias, chegou-se a uma visão abrangente da educação, enquanto mecanismo de mudanças e transformação no processo social e político. Como expressão educacional de um projeto político, os movimentos de educação popular reivindicavam reformas de base, mesmo que não propusessem substituição do modo de produção capitalista como um todo.

O Brasil pré-64 estava diante do dilema posto pelo capitalismo internacional: ou optava por um desenvolvimento nacional autônomo, auto-sustentado, ou escolhia o desenvolvimento dependente, associado ao capital internacional. A burguesia nacional preferiu uma aliança com o grande capital como mais conveniente aos seus interesses, rompendo o pacto populista. Daí resultou a mudança política de 1964.

Com a mudança do golpe de 1964, os movimentos de educação de adultos que se caracterizaram pela opção política pelas massas foram atingidos e dizimados. Redefiniu-se o universo da educação de adultos e restringiram-se os espaços de educação popular.

A redefinição e a reestruturação da sociedade, no pós-64, pautadas na adoção de um modelo político e ideológico bem definido e menos ambíguo que o do pacto populista, implicaram a utilização de um mecanismo de controle social e a ampliação dos conceitos de Segurança e Desenvolvimento, como uma nova ideologia do Estado. Nisto se firmaram as estratégias imprescindíveis para a legitimação do novo regime político, mas que resultaram também no efeito perverso de uma intensa repressão policial e para-policial apoiada pelo aparelho estatal. Já não havia mais condições para a mobilização das massas ou suas organizações, reivindicando a participação do poder, seja econômico, seja político.

Esse pacto de sustentação possibilitou o regime autoritário militar por vinte anos, e um clima da chamada cooperação internacional que embasava os acordos entre países do centro e da periferia, suprimindo os países subdesenvolvidos com recursos para suas propostas de um desenvolvimento que assegurasse a manutenção da ordem internacional.

É nesse enquadramento que aparecem um organismo como a United States Agency for the development – USAID – e um programa como a Aliança para o Progresso. Dependentes deles, convênios e acordos foram firmados para projetos educativos como a Cruzada de Ação Básica Cristã.- Cruzada ABC (PRESTES e MADEIRA, 2001). Foi, também, esse novo Estado que propôs políticas de erradicação ou diminuição do analfabetismo adulto voltadas para capacitar uma mão-de-obra especializada e como forma de resposta aos novos processos produtivos (PAIVA, 1973), como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), organizado no ano de 1970.

A preparação do trabalhador, sobretudo para a indústria e para o comércio, ou as campanhas

ou movimentos de educação de adultos surgidas naquele contexto, não significaram, contudo, que o Estado ou o empresariado nacional tivessem uma maior preocupação com a escolaridade básica do trabalhador, em sua generalidade. As reformas do Ensino Básico e Técnico e a do Ensino Superior nas décadas de 60 e 70, ao formarem quadros capazes de atenderem às demandas da modernidade produtiva, não modificaram o perfil do trabalhador brasileiro. Muitos desses trabalhadores, atuantes na produção como “especialistas”, quando não eram analfabetos, mal sabiam ler ou escrever (PRESTES e MADEIRA, 2001). A “hierarquização, verticalizada e especializada” (FIDALGO, 1999, p.17) do mercado de trabalho brasileiro garantia a produção – independentemente da sua qualidade – através de uma mão-de-obra barata e de fácil substituição.

Se, por um lado, o Estado militar modernizou as estruturas econômicas e sociais do país, por outro, reforçou a proteção das políticas de desenvolvimento, sem uma maior interferência da sociedade. A modernização das estruturas produtivas centradas em políticas de desenvolvimento hierarquizadas por estados federativos, regiões e por postos de trabalhos especializados, relacionados a uma maior escolarização, ressaltou os problemas sociais decorrentes de uma estrutura econômica macrossocietária ineficiente e atrasada. As disparidades regionais foram agravadas, e os problemas do trabalho e do trabalhador passaram a ser melhor visibilizados no cenário nacional.

Ao longo de mais de três décadas em que imperou o modelo desenvolvimentista, criou-se no Brasil um mercado segmentado em que setores modernos industrializados combinaram-se com setores atrasados, ampliando espaços para um uso selvagem da mão-de-obra desqualificada. As diferenças regionais, a inexistência de um mercado interno e a concentração de renda, aliadas a uma política salarial ineficiente, tornaram os níveis de consumo muito aquém dos necessários para os níveis de desenvolvimento desejados, agravando, naquela conjuntura, a pobreza e a exclusão social brasileira.

Dessa maneira, o princípio da exclusão pela

diferença (BONETI, 1997; ELBOJ, 2002) já se fazia presente naquele contexto, pois os trabalhadores analfabetos ou de pouca escolaridade, mesmo participando do processo econômico, encontravam-se em situação diferenciada, frente aos escolarizados. Segundo Escorel (*apud* BONETI, 1997, p.28), “(...) a exclusão social se manifesta no contexto social (pela fragilidade que se estabelece nos contextos das relações humanas); no contexto cultural pela estigmatização simbólica e o descaso pelas representações sociais; no contexto humano pelo descaso à pessoa quando sem uma função social; no contexto político pelo desrespeito aos direitos fundamentais do homem”.

É verdade que, durante todo esse período, o país, respaldado pela intervenção direta do Estado na economia e nas regulamentações de trabalho – uma “versão tropical” do modelo fordista-taylorista<sup>4</sup> –, vivenciou um processo de modernização da sua estrutura produtiva e a formação de uma elite de gestores, técnicos e empresários capazes de influenciar as estruturas industriais e modificar – de forma controlada – o comportamento de diferentes atores do mundo do trabalho e da sociedade. Mas, também, é verdade que o modelo de industrialização adotado e a modernização das estruturas produtivas se deram às custas da exclusão de muitos outros trabalhadores e de regiões do país, acentuando o desigual caráter do capitalismo brasileiro e evidenciando, cada vez mais, as diferenças regionais.

## II – Um novo paradigma: o modelo de desenvolvimento globalizado

O reordenamento do sistema capitalista e as transformações políticas acentuadas no mundo,

<sup>4</sup> O atual presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do Partido dos Trabalhadores, ex-metalúrgico e líder sindical, ao expor suas propostas como candidato às eleições presidenciais de 1994 afirmou: “Não quero que os empresários sejam marxistas; quero que sejam fordistas. Quero que concebam a idéia de pagar um salário melhor para os operários consumirem os produtos que fabricam” (EXAME VIP, abril/94, p. 62.)

a partir dos anos 80, romperam com esquemas econômicos e políticos estabelecidos durante a etapa da sociedade industrial. A decadência do modelo Keynesiano amplia o desemprego – que passa a ser configurado como estrutural – tornando mais evidente, no mundo em globalização, as situações de ruptura social, as manifestações extremistas e de exclusão. O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, do Banco Mundial, do ano de 1995, dizia que as desigualdades entre regiões ou dentro dos próprios países acentuavam-se no contexto da economia global, vez que a renda per capita entre os países mais ricos, no ano de 1870, era 11 vezes maior do que entre os mais pobres, sendo que essa diferença havia se elevado para 38 em 1960, e para 52 em 1985 (BANCO MUNDIAL, 1995). Segundo este mesmo relatório, essa desigualdade, entretanto, não excluía os países ricos de conviver com o desemprego, uma vez que aproximadamente um terço da sua população economicamente ativa – PEA – estava fora da força de trabalho ou desempregada.

Na maioria dos países europeus, essa situação, aliada às mudanças geopolíticas e socioeconômicas regionais, fez com que as legislações nacionais dessem lugar a uma série de acordos centrais, colocando o Estado, empregadores e empregados em situações de negociações como forma de equilibrar uma situação incerta e perturbadora (FERNER e HYMAN, 1998). A busca de alternativas para oportunizar emprego ao trabalhador induziu diferentes governos e organizações a criarem projetos inovadores de ensino e de formação, capazes de favorecer a integração dos trabalhadores de baixa qualificação no mercado de trabalho. Esses projetos, segundo Loos (2002), passam a ser uma das principais políticas educativas da União Européia.

No caso brasileiro, os efeitos dos processos de globalização e de reestruturação produtiva no problema do emprego, desemprego, pobreza e exclusão se fizeram mais graves. No âmbito desse momento ambíguo em que liberalismo econômico se associa às políticas da democracia representativa – exigência de uma “reorganização do sistema de relações internacionais” – surgem – ou renascem – diferentes demandas (SCHMIDT, 2001, p.3) obrigando o Estado a adotar políticas capazes de atender a interesses individuais e coletivos, internacionais, nacionais e regionais e de implantar um novo modelo de desenvolvimento, integrando o econômico com o social.

Assim, o Estado, como um “Leviatã encurralado”, tenta, através da implantação de políticas “ambíguas”, equilibrar interesses e situações diferenciadas entre as quais se destaca a formação profissional. Está em jogo não apenas um novo projeto de desenvolvimento, mas também a própria legitimidade do Estado que, por sua fragilidade, se vê impossibilitado de cumprir suas novas funções econômicas e de desempenhar seus tradicionais papéis de guardião dos interesses sociais.

Análises recentes relativas aos resultados econômicos e sociais do modelo desenvolvimentista em sua fase de esgotamento, tomando por base indicadores econômicos, indicam que o Brasil, na década de 80, apesar de toda a crise, foi capaz de gerar considerável volume de emprego, mantendo, ao mesmo tempo, baixas taxas de desemprego aberto.<sup>5</sup> No período de 1981 a 1990, a média de crescimento do PIB brasileiro ficou em torno de 1,5% a.a., mas o nível de emprego cresceu a uma taxa média de 3,5% a.a., superando a taxa de crescimento populacional (2,1% a.a.). Nesse período foram gerados, por ano, 1,85 milhão de novos empregos – mais de 16 milhões de novos postos de trabalho – ultrapassando os índices de empregos apresentados na década de 70, época da aceleração da industrialização e do milagre brasileiro, com um PIB crescendo mais de 10% a.a. (AMADEO, 1994). O nível de desemprego

---

<sup>5</sup> Esse avanço foi garantido por alta margem de endividamento no exterior, aliado a um padrão de concorrência restrita, voltado a um mercado interno em crescimento, relativamente fechado e protegido, em especial no que tange a bens de consumo duráveis e não duráveis e ao setor de informática (automóveis, eletrodomésticos, computadores).

permaneceu entre 3,5% e 4%, não passando de 5% nem nos anos mais recessivos (1981-83).

Nos anos 90, apesar da recuperação do PIB, o ritmo de geração do emprego baixou para 1,3%. As reformas econômicas acentuaram o processo de reestruturação de empresas industriais e da administração pública, que reduziram o emprego em nível absoluto. Mesmo assim, até o ano de 1997, as taxas de desemprego aberto permaneceram relativamente baixas – entre 5% e 6% – graças, em grande parte, ao crescimento do chamado mercado informal. Com efeito, a partir dos anos 90, o crescimento do mercado informal veio sendo um dos fenômenos de maior visibilidade no cenário nacional, fato que se relaciona, diretamente, à situação de um país que, em dez anos, teve que vivenciar uma transição democrática, enfrentar inflação e dívidas externas, e, sobretudo, integrar-se, como economia periférica, a um modelo de desenvolvimento competitivo e globalizante com o emprego deslocando-se do setor secundário para o setor terciário, principalmente comércio e serviços e colocando em cheque os interesses diferenciados dos empregadores e empregados e do Estado.

Os anos 90 terminam retratando uma PEA (População Economicamente Ativa) composta de 79,3 milhões de pessoas e aproximadamente 8,6 milhões de desempregados, cerca de 10,8% desse total. As diferenças por situação mostram que o desemprego é maior entre as mulheres não-brancas (16,5%), homens não-brancos (11,3%), e jovens entre 19 e 24 anos (16%) (SCHMIDT, 2001). A crise do não trabalho, com períodos de busca de trabalho cada vez maiores, repercute nas condições econômicas do desempregado e, também, nas suas condições sociais e de vida. Como entende Schmidt (2001, p.5), estar desempregado é estar “estigmatizado”, ter “sua identidade social afetada” e ser um “cidadão incompleto” independente da avaliação pessoal que faz o próprio desempregado sobre a sua situação. É nesse contexto que os programas

de qualificação do trabalhador passam a compor as políticas públicas de trabalho e renda do Estado brasileiro em conjunto com os empresários e a sociedade.

Segundo Fidalgo (1999), a CNI (Confederação Nacional das Indústrias), até o ano de 1992, vinculava a educação do trabalhador a questões puramente econômicas. Entretanto, devido à nova conjuntura econômica internacional, a partir do ano de 1996 o empresariado brasileiro passa a privilegiar a necessidade da educação geral para a competitividade e, também, para a construção da cidadania e melhoria da qualidade de vida do trabalhador através da produção, assumindo um discurso com características similares “ao debate constatado no meio empresarial francês” (FIDALGO, 1999, p.122). É, entretanto, a partir de 1998, através de uma articulação denominada PNDE (Pensamento Nacional das Bases Empresariais) que o empresariado brasileiro se posiciona para assumir uma postura de intervenção direta na Educação, considerando que a “negociação entre os interlocutores políticos é a única forma capaz de garantir a efetividade das políticas públicas para a educação, seguindo assim orientações que tem origem na OIT (Organização Internacional do Trabalho).” (FIDALGO, 1999, p.123)

Essas proposições também encontram ressonâncias nos meios das centrais sindicais brasileiras – CUT (Central Única dos Trabalhadores), CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores) e FS (Força Sindical) – e nas resoluções do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), que consideram a necessidade de oferecer ao trabalhador brasileiro uma formação básica e profissional não apenas para a necessidade da produção, mas também como forma de superar históricas situações de exclusão educacional, econômica, social e cultural. Ao longo dos anos 90, as principais proposições das centrais sindicais em relação à educação do trabalhador resumem-se em: submeter a formação profissional ao Conselho Nacional de Educa-

ção e ao Conselho Nacional do Trabalho; priorizar a educação básica e complementá-la com a formação profissional, com conteúdos privilegiando conhecimentos científicos, tecnológicos e de cultura geral; priorizar os grupos mais necessitados – os grupos de riscos; e participar dos processos de administração dos recursos destinados à formação profissional. Como conclui Fidalgo (1999), as proposições e forma de organização profissional apresentadas pelas centrais sindicais não resultam diferentes das proposições empresariais e do Ministério do Trabalho.

A política do governo brasileiro de educação do trabalhador ganha um novo relevo na segunda metade dos anos 90 quando, integrada às políticas ativas de trabalho e renda em conjunto com o PROGER (Programa de Geração de Emprego e Renda), PRONAF (Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar), tem como meta agrupar em um sistema o pagamento do seguro-desemprego, a intermediação da mão-de-obra e a qualificação profissional. Partindo da constatação que é necessário atender pelo menos 20% da PEA a cada ano, como forma de superar os enormes déficits de escolarização dos trabalhadores, surge, em conjunto com representações dos trabalhadores e dos empresários – através das comissões tripartites – o Plano Nacional de Qualificação (PLANFOR). Gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT) no âmbito nacional, pelas Secretarias de Trabalho e comissões tripartites na esfera estadual, e financiado via recursos do Fundo do Amparo do Trabalhador (FAT), o PLANFOR apresenta-se, a partir de 1995, como uma das possibilidades de reduzir o desemprego através da qualificação para o trabalho.

### III – A política de educação profissional negociada

O PLANFOR, introduzido no país como uma política ativa implementada pelo Estado através de negociações com órgão de representa-

ções do mundo do trabalho e de comunidades, se propôs a construir e divulgar um novo paradigma e uma nova institucionalidade na formação do trabalhador brasileiro. Baseando seus objetivos nas orientações e nos novos conceitos educacionais formulados pelos organismos internacionais e tendo como exemplo as experiências de formação do trabalhador de países europeus como a França e a Espanha, o PLANFOR apresenta-se como uma nova forma de oferecer educação aos trabalhadores através de negociações, incluindo-se os acordos estabelecidos no âmbito de um conselho tripartite – Estado, empresários e trabalhadores – e paritários.

Implementados em todo o país, de forma descentralizada, através de parcerias com diversas entidades governamentais e não governamentais, os Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) são elaborados e geridos pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, sob homologação e supervisão das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego. Consta dos seus objetivos gerar trabalho, renda e cidadania para os trabalhadores qualificados e em situação de exclusão social, dentro de uma realidade de desemprego estrutural e ampliação do mercado informal.

Dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) demonstram o peso do crescimento do mercado informal que, na América Latina, atinge cerca de 80% do mercado de trabalho. Assim, o setor informal, que foge do controle e da regulamentação do Estado e dos próprios sindicatos, vai adquirindo significância e dimensões imprevistas, devido à precariedade do trabalho formal e à necessidade de sobrevivência. Segundo Tiriba (1998, p.189), essas estratégias de sobrevivência - luta pela manutenção da vida - é o que move a grande contingência dos excluídos. Como a “clientela preferencial” do PLANFOR se inclui na situação de exclusão e se move nesse complexo e diversificado mundo de economia informal excludente, qual está sendo o papel do PLANFOR para materializar essas formas de sobrevivências: as novas organizações e relações de trabalho? Qual está sendo a contribuição da qualificação para a construção do trabalho dessas populações e para a

melhoria de qualidade de vida e busca de cidadania? Como o PLANFOR está contribuindo para reduzir a pobreza, um dos seus objetivos previstos?

A conjunção de suas pretensões políticas e operacionais, desenvolvida no âmbito da globalização excludente, e a vultuosa quantia com que financia seus programas de qualificação com recursos advindo do FAT, ou seja, “dos próprios trabalhadores”, torna este programa governamental frequentemente alvo de críticas. Comenta-se que suas concepções e sua política de ação escondem uma “profunda violência ideológica”, contribuindo para formar cidadãos passivos e não mais trabalhadores, além de serem ineficazes para atender às suas concretas necessidades, pela forma como conduz e articula suas atividades de qualificação profissional com outras políticas de educação formal, por reduzir seu foco de atendimento às necessidades do mercado e à lógica empresarial e pelas contingências de qualificar o trabalhador para um mundo sem trabalho e para o mercado informal (ANTUNES, 2001; TIRIBA, 2001; FRIGOTTO, 1995; FRANCO, 1998; POCHMANN, 2002). Alega-se, em síntese, que as atividades profissionais oferecidas pelo PLANFOR nem servem para formar o cidadão trabalhador capaz de refletir sobre o processo produtivo, nem para o mercado, pois contrariam a lógica capitalista ao não serem condizentes com uma nova realidade produtiva. Assim, para seus críticos, as atividades profissionais oferecidas pelo PLANFOR servem, apenas, para criar expectativas inquietantes nos trabalhadores, pois, ao não se ajustarem às novas exigências de um mercado inovador e inovado pela globalização e pelas novas tecnologias, não contribuem para diminuir o desemprego e a exclusão.

Os seus defensores, entretanto, que entendem a qualificação baseada nas orientações internacionais e fundamentada na Teoria do Capital Humano, justificam que a educação do trabalhador, no atual contexto internacional, é uma das formas de possibilitar trabalho, combate à pobreza e às injustiças sociais, e facilitar a integração social. Entre esses defensores, podemos citar: Comissão Econômica para América

Latina e Caribe – CEPAL; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sociais e Econômicos – DIEESE (1996); Castro (2000); Mehedeff (1995); Leite (1995); Schmidt (2001). Tendem a acreditar no surgimento de novas demandas e movimentos ocupacionais decorrentes da qualificação. Nesta compreensão, o papel da política de qualificação do trabalhador é possibilitar aos trabalhadores pobres, desempregados, jovens, idosos, mulheres e negros necessitados de serem qualificados ou requalificados, uma oportunidade de “empregabilidade”, para permanecerem no trabalho ou para construírem novas formas de produção, diante de um mundo de trabalho em reconfiguração. Os idealizadores do PLANFOR propagam, ainda, que esse é um programa que se justifica na prática, na realidade e nas necessidades concretas das situações de vida e trabalho das populações com pouca ou nenhuma escolaridade, desempregadas ou em risco de perder o emprego. Por isso, justificam que a maioria das atividades de qualificação oferecidas se conduzam para o exercício de ocupações tradicionais, as que exigem pouca escolaridade, ou para o mercado informal, como: cabeleireiro, cozinheira, vigilante, mecânico de automóvel, garçons, vendedores, trabalhos com serigrafia, ou atividades de artesanatos. Em seus estudos, Salm (1997) constatou que foram justamente essas ocupações as que mais geraram e criaram empregos na última década. Aliás, crescem nos centros urbanos as mais variadas estratégias de sobrevivência: comércio ambulante, coleta e reciclagem de lixo, hortas comunitárias, serviços domésticos, pequenos negócios de caráter familiar, grupos de produção e cooperativas.

É preciso, portanto, um olhar mais atento para o que está acontecendo no mundo do trabalho, reconhecendo que o fenômeno do desemprego mobiliza milhares de pessoas a organizarem complexas e heterogêneas formas de assegurar a satisfação das suas necessidades econômicas. Essas estratégias de sobrevivência, em geral regionalizadas e localizadas, expressam

demandas e necessidades diferenciadas, singulares e específicas em suas formas de organização do trabalho, mesmo integradas, na totalidade, a uma realidade globalizada (SANTOS, 2002; TIRIBA, 1998, 2001; KRAYCHETE; 2000; POCHMANN, 2002). Diante da ausência de outras oportunidades de emprego formal, considerando as características das populações treinadas e dos treinamentos, estarão os programas de qualificação servindo ao trabalhador para a organização de alternativas de inclusão? Respondem às suas necessidades de vida e trabalho? Se não atendem às necessidades desses trabalhadores para que servirão? Como estratégia governamental para manutenção e restauração da coesão social ameaçada pela exclusão social? Como respostas aos interesses dos organismos internacionais? Como tentativa de conciliar o pacto social ameaçado? Essas questões desafiam técnicos e estudiosos do assunto a observações empíricas e estudos e reflexões, como tentativas de respostas.

Até o ano 2001, as equipe de avaliação do PLANFOR não dispunham de indicadores capazes de avaliar importantes dimensões relativas a seus impactos – efetividade – nas condições de vida e trabalho dos seus treinados, e reflexos nos processos de desenvolvimento e sustentabilidade local e regional. Os resultados disponibilizados em relatórios forneceram informações sobre o perfil do egresso quanto ao grau de instrução, ao sexo, à faixa etária, a raça, a renda, a situação de trabalho, relacionados ao emprego ou desemprego, ao setor de economia, à formalidade do trabalho por ele executado, aos motivos da procura por determinado curso, e sua utilidade, entre outras questões. Essas informações de natureza objetiva, que compõem o banco de dados do período de 1996 a 2001, não estão sendo suficientes para produzir indicadores capazes de responder questões subjetivas e relacionadas ao cotidiano do trabalhador enfocando a superação das situações de pobreza e exclusão (SAUL, 1998, 1999; PRESTES, 1999; YUNUS, 2002; DOURADO, 2001).

Por isso, é de extrema importância que o PLANFOR e a sociedade possam obter infor-

mações mais precisas e minuciosas sobre os impactos propiciados por seus programas de formação nas condições de trabalho e renda nas condições de vida dos indivíduos treinados. É importante, ainda, que possa mensurar e analisar a efetividades das suas ações – os reflexos dos cursos de educação profissional – nas condições econômicas e sociais das localidades onde se encontram inseridos, dimensionando o alcance das suas propostas. E importante, por fim, ter informações sobre os resultados do PLANFOR na diminuição da pobreza e promoção do desenvolvimento local, alguns dos seus objetivos esperados.

#### **IV - A qualificação como alternativa para o trabalho e o desenvolvimento do país**

No ano de 1992, a CEPAL e a UNESCO elaboraram um documento denominado *Educação e conhecimento, eixo da transformação produtiva com equidade* defendendo o papel da educação para o desenvolvimento, o novo modelo de sociedade, o novo tipo de cidadão e a incorporação do progresso técnico no âmbito do novo modelo econômico (ALPIZAR, 2001), reforçando os argumentos defendidos no Relatório sobre Desenvolvimento Mundial e organizado pelo Banco Mundial no ano de 1990 (BANCO MUNDIAL, 1995).

No ano de 1995, este Relatório, denominada *o Trabalhador e o Processo de Integração Mundial*, orientava os países internacionais a investirem em *capital humano*, especialmente em educação para aumentar a produtividade, atrair investimento de capital e elevar capacidade de auferir renda capital. Comentava que a “educação aumenta a capacidade de desempenhar tarefas normais, de processar e utilizar informações e de adaptar-se a novas tecnologias e práticas produtivas. (...) O incremento do capital humano dos trabalhadores aumenta sua capacidade de auferir renda, porque as economias orientadas para o mercado recompensam o trabalhador especializado que é capaz de produzir mais ou de produzir um bem com alto valor de

mercado” (BANCO MUNDIAL, 1995, p, 42-43).

O conjunto desses documentos demonstrava a necessidade de os países pobres implantarem estratégias com vistas a atingir os novos objetivos atualizados de desenvolvimento quais sejam: crescer, melhorar a distribuição de renda, consolidar os processos democráticos, adquirir maior autonomia, criar condições para proteger o ambiente e melhorar a qualidade de vida de toda a população (ALPIZAR, 2001). No elenco desses objetivos, sobressaía-se a oferta de serviços básicos aos grupos vulneráveis, vez que o crescimento econômico não havia beneficiado a maior parte da sua população. Como comentava o Relatório do Banco Mundial de 1995, persistia a desigualdade entre indivíduos e grupos e “sem igualdade de acesso a bens econômicos – especialmente educação e especialização – além da discriminação étnica e de sexo, esses grupos não podem tirar partido das novas oportunidades geradas pela mudança econômica”. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.47-48)

No caso da América Latina, e do Brasil especialmente, surge uma orientação imperativa de incorporar os grupos marginais – analfabetos, negros, indígenas, mulheres, portadores de necessidades especiais e jovens sem escolaridade – a atividades de crescente produtividade, estabelecendo para eles medidas de redistribuição apoiadas por processos educacionais. A oportunidade de maior participação desses grupos no sistema educacional passa a compor a idéia da transformação produtiva com equidade. Mas essa concepção de igual oportunidade de entrada no sistema educacional não descarta a idéia de uma distribuição equitativa e compensatória, que significa possibilidade desigual de obtenção de uma educação de qualidade aos grupos vulneráveis sem, contudo, deixar de considerar a competitividade.

Um conjunto de destreza e habilidades necessárias para a participação ativa na vida produtiva da sociedade moderna, compreendendo o uso de tecnologias, as capacidades básicas de leitura escrita e cálculo passam a compor o novo quadro das exigências educacionais e com

a necessidade de gerar um conhecimento inovador. Surge, nesta perspectiva, uma tríade composta por noções de educação, conhecimento científico e tecnológico e recursos humanos, diretamente vinculados com o mundo da informática e das telecomunicações. Os conceitos de aprendizagem adquirem novos significados e novos desafios, exigindo que os Estados estabeleçam profundas reformas institucionais, integrando todos os níveis de ensino do sistema e vinculando-os ao mundo da produção e do trabalho.

Como fator de desenvolvimento, a educação passa a ser conceituada como mecanismo de transformação, uma instituição produtiva e o melhor instrumento de progresso técnico que pode dispor uma sociedade que almeja se desenvolver. O papel da educação será, sobretudo, formar a mão-de-obra profissional e técnica, necessária ao processo de industrialização e capaz de possibilitar aos indivíduos adaptarem-se às novas mudanças em processo, aumentando-lhes “a capacidade de desempenhar tarefas normais, de processar e utilizar informações e de adaptar-se a novas tecnologias e práticas de produção” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.42).

No caso do Brasil, o PLANFOR de 1995 surgiu como política educativa do governo, para cumprir um papel estratégico na operacionalização dos novos conceitos e propostas internacionais e disseminar concepções e lógicas de natureza valorativa e/ou axiológica e operacional das políticas mais amplas de desenvolvimento social adotadas pelo Estado (FARIA, 2001).

A aceitação pela sociedade – e pelos organismos internacionais –, dos resultados dessa política propicia a legitimidade e a garantia da sua continuidade. Lembra Diniz (1997, p.195) que “o êxito dos programas governamentais requer, além, dos instrumentos institucionais e dos recursos financeiros controlados pelo Estado, a mobilização dos meios políticos de execução e a garantia da viabilidade política – estratégias de articulação de alianças e coalizões –, que dêem sustentação às decisões”.

No caso do PLANFOR, como vimos, a cons-

trução de um pacto para a formação do trabalhador, entre Estado, empresários e representações trabalhistas, parece caminhar no sentido de ajustar, de forma negociada, as políticas de formação aos novos padrões produtivos e competitivos. Ao que parece, a necessidade da formação do trabalhador para as novas adaptações e aprendizagens requeridas no mundo em reconstrução é algo amplamente consensual. Documentos do MTE indicam que 10,8% das 79,3 milhões de pessoas componentes da PEA (População Economicamente Ativa) são consideradas desempregadas. Mais de 50% dessas pessoas sobrevivem em ocupações informais e inseguras, com uma escolaridade média de 3,8 anos de estudos, existindo 11,5 milhões de analfabetos ou analfabetos funcionais, dentre os quais quase 80% não concluíram ou não frequentam o ensino médio. Essa situação forneceu ao PLANFOR argumentos concretos para oferecer educação profissional (incluindo cursos de alfabetização funcional) a cerca de, pelo menos, 20% da PEA, para uma população maior de 16 anos, preferencialmente pessoas desempregadas, em desvantagem social ou em “situação de risco de perda do emprego” (PLANFOR, 2001/2002, p.2), como forma de ampliar as possibilidades de “empregabilidade” e de cidadania.

Apesar dessas propostas, dados contidos nos relatórios de avaliação do PLANFOR ao longo dos seus seis últimos anos de existência<sup>6</sup>, indicam que muitos dos tipos de cursos e de formação oferecidos parecem não confluir para os processos de trabalho esperados pelo Ministério do Trabalho e Emprego. A oferta da formação, baseando-se na demanda e processada por diferentes entidades da sociedade, como universidades, ONGS, sindicatos, prefeituras e o sistema SENAI, SENAC e SANAI, por exemplo, e referendada através das comissões estaduais

e municipais de emprego, é ainda deficiente e precária. Muitos dos cursos oferecidos são repetidos anos após anos, sem parecer haver inovações nas suas programações e metodologias; a carga horária é deficiente quando comparada à dos cursos oferecidos regularmente por instituições de natureza profissionalizante – como o SENAI e o SENAC, fatos que contribuem para que o trabalhador qualificado continue sem espaço de trabalho ou que trabalhe em ocupações diferentes daquelas para as quais foram formados. Por isso, é importante questionar: o que significa preparar para o trabalho em um mundo onde a situação do trabalho é cada vez mais incerta? (FRANCO, 1999). O que significa preparar o trabalhador em desvantagem social, se as desigualdades continuarão a persistir? Desprovidos de trabalho, rendas e informações, muitas são as pessoas que, ao término desses cursos continuam vivendo em uma situação de marginalidade e de exclusão, tanto na esfera produtiva como na de “ordem social – dos vínculos sociais - e de cidadania” (BONETI, 2000, p.30) Assim é de se imaginar que a população-alvo do PLANFOR, ao somar os velhos problemas de exclusão aos novos, provenientes das expectativas que lhes são apresentadas – irrealizadas - após os treinamentos, sente como ampliadas as suas dificuldades de vida e de trabalho sentindo-se (tornando-se) duplamente excluídos.

Ainda assim, a cada ano que se inicia, milhares de pessoas com mais de 14 anos, em todo o país, se dispõem a participar dessas atividades de qualificação, possivelmente na esperança, de que a qualificação possa ampliar suas chances de trabalho, o que efetivamente vem ocorrendo, segundo dados contidos no relatório da avaliação nacional do PLANFOR. (PLANFOR, 2000). É importante reconhecer, por último, que uma política educativa não é uma “panacéia” capaz de resolver por si mesma os graves problemas macroeconômicos. De todo modo, um Programa que se propõe inovar, que tenta o diálogo com a sociedade e que, em suas metas iniciais, previa oferecer educação profissional para cerca de cinco milhões de trabalhadores, nas habilidades de educação bási-

<sup>6</sup> A autora, durante cinco anos – de 1996 a 2000, atuou como avaliadora do PEQ/PB - Plano Estadual de Qualificação da Paraíba - e, por isso, teve acesso à maioria dos dados e informações relativos à formação do trabalhador na Paraíba, como também no âmbito nacional.

ca, habilitações específicas e de gestão; mobilizando cerca de R\$ 400 milhões de reais no ano 2000 não deve ser menosprezado. Como entendem ELBOJ e OUTROS, “Para combater (...) pensamentos excluídos, se necessita desenvolver tanto práticas como teorias alternativas. A menudo se critican las experiencias y teorías transformadoras y se legitiman aquellas que están a favor del poder (...). Bajo el amparo de un pretendido conocimiento técnico, utilizan la cultura y la educación como barreras para perpetuar las desigualdades. Estas perspectivas conservadoras han servido para destruir ilusiones, desarrollar actitudes racistas, provocar monotonía y desmovilizar a estudiantes, movimientos sociales y profesorado. Necesitamos soñar un mundo mejor” (ELBOJ, 2002, p.126-7).

## V – Considerações finais

A tendência do atual mercado de trabalho, nas primeiras décadas deste século, segundo o Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil, é de que apenas 25% da população economicamente ativa do globo, se constituirão de trabalhadores permanentes, qualificados e protegidos pela legislação. Outros 25%, portadores de pouca escolaridade e qualificação poderão estar nos chamados segmentos informais da economia, enquanto os 50% restantes, correrão o risco de estar desempregados ou subempregados (*Livro Verde do Governo Federal*, 2000).

Ora, não se põe dúvida na existência de uma acentuada crise de trabalho; no fato de que a educação e os investimentos não resolverem por si mesmos os problemas relacionados ao desemprego estrutural; não se nega que a crise do trabalho não se resolverá com a oferta de cursos/atividades de curtíssima duração e com conteúdos restritos ao conhecimento imediato, desarticulados da reflexão sobre a complexidade das atuais exigências do mundo do trabalho e da produção. Entretanto, é necessário continuar investindo na educação e na utopia.

Se o fortalecimento de um novo padrão de desenvolvimento referenciado pela tecnologia e

por complexas relações internacionais põe em relevo a pobreza e a exclusão social, também põe em relevo a luta e a defesa pela diminuição da pobreza, do desemprego e da desigualdade. Os novos desafios do desenvolvimento globalizado tratam de viabilizar estratégias para as melhorias das condições de saúde, nutrição, moradia e transporte, da população e da preservação das condições ambientais. A educação se apresenta como uma dessas estratégias.

Os dados da avaliação do PLANFOR, em suas diferentes dimensões, têm mostrado que mudanças vêm ocorrendo com a população qualificada. Significativos são os dados sobre os egressos que dizem ter melhorado sua auto-estima, suas relações pessoais e sua segurança, que indicam terem conseguido trabalho, melhorado a renda. Muitos dizem que se atualizaram e outros que agora são capazes de escrever para as famílias e lerem as indicações urbanas. Sentem-se mais seguros e valorizados. Todas essas informações são signos de mudanças. Como costuma dizer Ramón Flecha<sup>7</sup>, “mudanças demandam tempo”. É importante reconhecer que a própria sociedade que planeja e oferece esses treinamentos através de distintas organizações necessita, também, de tempo para (re)educar-se, mudar e passar a oferecer cursos/treinamentos mais compatíveis com as demandas dos grupos necessitados de educação. Por vezes, a dificuldade de se entender como estão se dando, na prática, nas situações micros e localizadas, os processos de vida e trabalho de uma população submetida às violências de uma realidade concretamente excludente, propicia uma leitura equivocada dessa realidade e mascara as próprias mediações históricas da relação educação

<sup>7</sup> Ramón Flecha é professor investigador da disciplina Sociologia da Educação do Departamento de Teoria Sociológica, Filosofia do Direito e Metodologias das Ciências Sociais da Universidade de Barcelona, coordenador do Centro de Pesquisa Social e Educativa - CREA e um dos organizadores das Comunidades de Aprendizagens, uma experiência educativa voltada para superar as desigualdades educativas, sociais e econômicas das populações excluídas e que são geradas (ou agravadas) pela sociedade da informação.

e trabalho. Mascara os resultados de uma política que pretende oportunizar ao trabalhador vivenciar, no cotidiano, a sua plena condição de cidadão.

Sendo certo que o PLANFOR necessita ser revisto para atingir seus objetivos de eficiência,

eficácia e efetividade social. proclamados, é também certo que a sociedade deve se empenhar para, em conjunto com o Estado, encontrar estratégias capazes de tornar a educação do trabalhador um fator de desenvolvimento e, sobretudo, de inclusão e de cidadania.

## REFERÊNCIAS

ALPIZAR, José Solano. *Educación y desarrollo en América Latina: un análisis histórico-conceptual*. Heredia, Costa Rica: EUNA, 2001.

AMADEO, J. E. et al. A natureza e o funcionamento do mercado de trabalho brasileiro desde 1980. Brasília/Rio de Janeiro, IPEA, 1994 (texto para discussão nº 353). In: BRASIL. Ministério do Trabalho. SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, FAT, março de 1999. p.5.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Evaluación: la vía para la calidad educativa. In: *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, p.343-355, out/dez. 1999.

ANDRADE, Ilza Araújo Leão de. *O desenvolvimento sustentável: entre o discurso e a prática*. Natal: [s/n], 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BANCO MUNDIAL. O trabalhador e o processo de integração mundial. In: *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*. Indicadores do Desenvolvimento Mundial. Washington: BIRD: Banco Mundial, 1995.

BONETI, Lindomar Wessler. Políticas Públicas, Educação e Exclusão Social. In: \_\_\_\_\_ (coord.). *Educação, Exclusão e Cidadania*. Unijuí: Unijuí, 2000. p.13-38.

BRASIL. Ministério do Trabalho. PLANFOR/FAT/CODEFAT. *Formando o cidadão produtivo*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Plano Nacional de Educação Profissional: trabalho e empregabilidade*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SENFOR/FAT. *Política pública de emprego e renda: ações do Governo*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Secretaria de Políticas de Emprego -SPPE. *Guia do PLANFOR 2001*. Brasília: MTE: SPPE, 2001.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. *Resolução n. 258 do CODEFAT / PLANFOR. 2001/2002*. Brasília, 2001/2002.

CASTRO, Cláudio de Moura. Trabalho, qualificação e competência. In: ZIELDAS, Selma (org.). *Anais do Congresso Internacional Educação e Trabalho: Brasil 98*. São Paulo: SENAI/SENAC, 1998. p.53-87

DIEESE. *Programa de capacitação sindical em formação profissional: Relatório técnico de pesquisa*. São Paulo, 1996. (mimeografado).

DINIZ, Eli. *Crise, reforma do estado e governabilidade*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

DOURADO, Luiz Fernando et al. *A política de avaliação da educação superior no Brasil, em questão*. 2001. (mimeografado).

- ELBOJ, Carmen Saso; PUIGDELLÍVOL, Ignacio Aguadé et al. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- ESCUADERO, Paloma (coordenadora). *La responsabilidad de la Unión Europea en la lucha contra la pobreza: claves de la Presidencia española 2002: una evaluación de Intermón OXFAM*. España: Intermón Oxfam, 2002. (Colección Informes, 22).
- EXAME VIP, São Paulo: São Paulo, abr. 1994, p.62.
- FARIA, Vilmar Evangelista. A política social no Brasil: uma perspectiva comparada. In: VOGEL, Arbo et al. *Políticas públicas de trabalho e renda e controle democrático*. São Paulo: UNESP, 2001. p.108.
- FERNER, Anthony y HYMAN, Richard (Orgs.). *La transformación de las relaciones laborales en Europa*. España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002.
- FIDALGO, Fernando. A Formação Profissional Continuada. França e Brasil, anos 90. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.
- FRANCO Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.167-188
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento; teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.15-47.
- HAAN, Arjan de. "Social Exclusion": an alternative concept for the study of deprivation. *IDS bulletin*. Poverty and social exclusion in North and South. London, Institute of Development Studies, Sussex, v. 29, n.1, p.10-19, Jan.1998.
- KRAYCHETE, Gabriel et al. (orgs.). *Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LEITE, Elenice M. *Educação Profissional no Brasil: No lomia de uma nova possibilidade*. Buenos Aires: UNESCO IPE: INET, 1995. (mimeografado)
- LOOS, Roland. *Innovaciones para la integración de personas de baja calificación en la formación permanente y el mercado de trabajo: estudios de casos extraídos de seis países europeos*. Luxemburgo: CEDEFOP, 2002.
- LÚCIO, Clemente Ganz; SOCHACZEWSKI, Suzana. Experiência de elaboração negociada de uma política de formação profissional. *Educação e Sociedade*. Competência, Qualificação e Trabalho. Campinas, v.19, p.88-104, set. 1998. (Especial, 64).
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Eficácia, eficiência e efetividade social na implementação dos PEQs. In: Anais do Seminário Nacional sobre avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate. *Cadernos UNITRABALHO*. São Carlos, 1999. p.93-102.
- MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*. Competência, Qualificação e Trabalho. Campinas: CEDES, v.19, número especial 64, setembro.1998. p.13-49.
- MEHEDEFF, Nassim Gabriel. *Questões críticas da educação brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade*. Brasília: Ministério do Trabalho, 1995
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- \_\_\_\_\_ et al. Qualificação, consumo e estilos de vida. In: LEITE, Márcia Trabalho et al. (orgs.). *Qualificação e formação profissional*. São Paulo: Rio de Janeiro: ALST, 1998. p.48.

POCHMANN, Márcio. (Org.) *Desenvolvimento, trabalho e solidariedade: novos caminhos para a inclusão social*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Cortez, 2002.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. Repensando o conceito de educação profissional, empregabilidade e competência no estado da Paraíba: tentativa de um avanço metodológico. In: UFPb/CCSA/CME/PPGE-CE. *Plano Estadual de Qualificação Profissional*. Avaliação do PEQ/PB -1997, João Pessoa: [s/n.], 1998. p.86-98. (documento digitado)

\_\_\_\_\_. Avaliação do PLANFOR: reflexões sobre fundamentos e metodologias. In: Anais do Seminário Nacional sobre avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate. *Cadernos UNITRABALHO*. São Carlos, 1999. p.41-56.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais para o trabalho em contexto populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso e MELO NETO, José Francisco. *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999. p.153-168.

\_\_\_\_\_; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. *Contexto sócio-político e educação popular. O caso da Cruzada ABC*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.

ROCHE, Chris. *Avaliação de impacto dos trabalhadores de ONGS: aprendendo a valorizar as mudanças*. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHMIDT, Benício Viero. *O Estado, a nova esquerda e o neocorporativismo* (dilemas também da educação). Brasília, CEPPAC/UnB, 2001. (mimeografado).

SANTOS, Boaventura dos (Org). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAUL, Ana Maria. Avaliação participante. Uma abordagem crítico transformadora. In: RICO, Elizabeth Melo (org). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Metodologia de avaliação: um processo em questão. In: Anais do Seminário Nacional sobre avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate. *Cadernos UNITRABALHO*. São Carlos, 1999. p.67-74.

TAKAHASHI, Tadao (org.). *Sociedade de informação no Brasil: Livro Verde do Governo Federal*, Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TIRIBA Lia Vargas. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 189-216.

\_\_\_\_\_. *Economia popular e cultura do trabalho*. Pedagogia(s) da produção associada. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

YUNUS, Muhammad com Alan Jolis. *O banqueiro dos pobres*. São Paulo: Ática, 2002.

*Recebido em 08.11.02  
Aprovado em 21.03.03*

# DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE MUNICIPALIZAÇÃO

Lanara Guimarães de Souza \*

## RESUMO

Este artigo discute alguns aspectos do processo de municipalização da educação na perspectiva do desenvolvimento local sustentável. Mostra a importância da descentralização política e administrativa – no e pelo município- fomentando a ação participativa da sociedade local.

**Palavras-Chave:** Municipalização – Desenvolvimento – Participação – Descentralização

## ABSTRACT

### SUSTAINABLE LOCAL DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL PUBLIC POLITICS OF MUNICIPALIZATION

This article discusses some aspects of the process of municipalization of education in the perspective of the sustainable local development. It shows the importance of the political and administrative decentralization – in the and by the municipality - encouraging the participative action of the local society.

**Key words:** Municipalization – Development – Participation – Decentralization

Na formulação de políticas públicas para a educação e programas destinados à melhoria da qualidade do ensino brasileiro, é possível distinguir dois enfoques; por um lado, os de orientação redistributiva ou assistencial, que dependem da transferência de recursos externos e que requerem que estes fundos se utilizem proveitosamente, mediante uma gestão eficiente e participativa de todos os segmentos educacionais. Por outro lado, também é possível formular outros tipos de políticas, cujo objetivo es-

sencial seja impulsionar a descentralização da educação, como a municipalização, cujos resultados podem criar fontes endógenas de desenvolvimento educacional e crescimento econômico a partir de estratégias e iniciativas locais de desenvolvimento.

Estes dois enfoques têm raízes históricas. No Brasil, o desenvolvimento econômico local surgiu como produto de posicionamentos impulsionados a partir dos governos centrais, e não como consequência de iniciativas territoriais

---

\* Pedagoga e especialista em Gestão e Planejamento Educacional pela FAEEBA – UNEB; aluna do Mestrado em Educação e Contemporaneidade - UNEB, da linha de pesquisa: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável; diretora do Núcleo de Tecnologia Educacional 15 – SEC/Ba. Endereço para correspondência: Caminho13, n. 07, Gleba C - 42800-000 Camaçari – Bahia. E-mail: [lanara@svn.com.br](mailto:lanara@svn.com.br)

geradas “desde baixo”, capazes de impulsionar atividades de fomento produtivo e empresarial no momento em que as condições econômicas e institucionais estavam experimentando uma mudança radical. As discussões em torno desta temática travavam-se “entre uma corrente que defendia o liberalismo econômico, preocupada em garantir a “vocação agrária” do Brasil, e uma corrente desenvolvimentista, que pregava a intervenção do Estado na economia para implementar a industrialização no país” (MANTEGA, 1987, p.12).

Os estudos de caso nos países desenvolvidos mostram que, nestas duas últimas décadas, ocorreram algumas experiências de desenvolvimento local surgidas de forma espontânea e dispersa, segundo Acselrad (1999), apesar de necessitarem de apoio ou estímulo por parte das instâncias centrais de governo, as quais têm dado prioridade absoluta (e, em certas ocasiões, quase exclusiva) ao controle dos grandes equilíbrios macroeconômicos, como se deles dependesse a solução de todos os problemas.

A partir dos anos setenta e oitenta, a crise do modelo de desenvolvimento fordista acabou despertando maior interesse na reflexão sobre as iniciativas de desenvolvimento econômico local, ao questionar a visão do processo de desenvolvimento econômico em que fomos educados, a qual tende a simplificá-lo como se se desenvolvesse unicamente pela via do modelo concentrador baseado na grande indústria e nos grandes núcleos urbanos.

Foram constatadas igualmente as limitações das políticas macroeconômicas formuladas a partir das instâncias centrais, quando se trata de conseguir um crescimento mais equilibrado territorialmente, mais equitativo do ponto de vista da distribuição da renda, mais ambientalmente sustentável e, em suma, com capacidade para impulsionar o desenvolvimento humano e elevar a qualidade de vida das pessoas, o que inclui a qualidade da educação.

No caso do Brasil, a história do poder administrativo está marcada por constantes oscilações entre o maior e o menor grau de centralização e descentralização, especialmente no campo educacional e quase sempre preso às mu-

danças dos interesses políticos e/ou econômicos. Hoje, “a descentralização neoliberal tem como base uma filosofia individualista, e é importante diferenciá-la das propostas de democratização do sistema sustentada pelos setores democráticos e progressistas” (BIANCHETTI, 1999, p.104). O município vem sendo relegado a segundo plano no contexto das políticas nacionais desde longa data, com mínima autonomia administrativa e financeira, embora o desenvolvimento municipal seja um dos modelos de desenvolvimento local.

O desenvolvimento municipal é uma resultante direta da capacidade de os atores e de a sociedade locais se estruturarem e se mobilizarem, com base nas suas potencialidades e na sua matriz cultural, para definir e explorar as oportunidades, buscando a competitividade num contexto de rápidas e profundas mudanças. (BUARQUE, 1999, p.17)

Vivemos um momento histórico em que o pêndulo da descentralização passa a prevalecer sobre o da centralização, predominante nas últimas décadas. Isto porém não significa que neste período não tenha havido tentativas de descentralização. A diferença é que, na situação presente, busca-se uma descentralização democrática e participativa, como por exemplo as estratégias de municipalização da educação, o que não ocorreu anteriormente.

Assim, na prática, a relação entre a educação e o processo de desenvolvimento econômico local e municipal supõe: 1) desenvolvimento local sustentável; 2) políticas públicas de municipalização da educação.

## I. DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL

O desenvolvimento local sustentável é um processo interno de uma determinada localidade capaz de proporcionar a melhoria das condições de vida da sociedade, respeitando os limites e as possibilidades dos seus recursos naturais. É caracterizado como “um processo endógeno registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos, capaz de promover o dinamismo econômico e a melhoria

da qualidade de vida da população”, na expressão de Buarque (1999, p.34).

A proximidade dos problemas, necessidades, recursos e atores sociais locais permite formular políticas mais realistas e, sobretudo, baseadas no consenso com tais atores, capazes de “introduzir modalidades de ação nas quais os atores tenham maiores margens de autonomia nas decisões” (CEPAL, 1990, p.917). Igualmente, se abre a possibilidade de promover a criação negociada de instituições de fomento produtivo empresarial em nível local, de gerar um clima de confiança e cooperação entre entidades públicas e setor privado empresarial, e de estimular assim uma cultura local de desenvolvimento. Deste modo, a identidade própria de cada território se converte em sustentação de seu desenvolvimento social e educacional.

Portanto, nesse nível, o desenvolvimento é o resultado do compromisso de uma parte significativa da sociedade local e de mudanças básicas em suas atitudes e comportamentos, o que permite substituir a concepção tradicional de “espaço” (como simples cenário físico) pela de um contexto social de cooperação ativa (um “território”).

Seguindo essa linha de reflexão, deve-se destacar que, para promover o desenvolvimento de um território determinado (seja uma região, província, distrito ou grupo de distritos), é necessário pesquisar sobre o grau de aproveitamento de seus recursos e potencialidades endógenas.

Assim, o desenvolvimento local sustentável pode ser entendido como aquele processo reativador da economia e dinamizador da sociedade local que, mediante o aproveitamento eficiente dos recursos endógenos disponíveis em uma zona determinada, é capaz de estimular seu crescimento econômico, criar emprego e melhorar a qualidade de vida duma comunidade local.

A realização do potencial endógeno é, por conseguinte, um dos fatores que define o desenvolvimento local. Da mesma forma, um projeto desse tipo deve ser assegurado mediante a mobilização da população local e sua participação na formulação e na implementação das iniciativas de desenvolvimento.

As crescentes exigências no tocante à produtividade e competitividade que devem atender às empresas, assim como os maiores níveis de exposição externa que enfrentam as economias, como resultado do processo de globalização, são desafios dos quais a educação é a chave principal. Em face desse estado de coisas, é preciso negociar entre o setor privado, a administração pública e o restante dos atores sociais regionais e locais, a criação de um “ambiente inovador”, sócio-institucional, que assegure a qualificação da educação global.

Da mesma maneira, na medida em que a educação e, portanto, a qualidade dos recursos humanos, passa a ser o fator estratégico fundamental para a criação de vantagens competitivas (o qual está vinculado, por sua vez, à qualidade das políticas de saúde, higiene, educação e capacitação, assim como do equipamento básico de infra-estrutura), a criação negociada desse ambiente institucional e social inovador se torna decisiva para o desenvolvimento regional e local.

Isso também significa que as políticas sociais (dentre elas as educacionais) não podem ser contempladas unicamente como políticas “assistenciais” ou “redistributivas” cujo objetivo é corrigir os desequilíbrios que o funcionamento das economias de mercado gera, já que são consubstanciais com a formação de recursos humanos e, por conseguinte, um fator no qual se fundamenta a inovação tecnológica e organizativa baseada no conhecimento.

Hoje o capital estratégico é o “conhecimento” construído pelo fator educacional incorporado às atividades econômicas, o qual depende da “arquitetura” social e territorial que combinem e construam os atores sociais públicos e privados. A descentralização política se converte assim em uma ferramenta determinante para o desenvolvimento local, ao facilitar a criação de espaços de negociação estratégica com os setores públicos e privados e com os demais atores sociais territoriais.

Deste modo, surge também uma lógica de desenvolvimento endógeno, mais horizontal e territorial que a tradicional lógica vertical e

setorial da organização clássica do aparelho do Estado, cada vez mais disfuncional com relação às exigências da nova revolução tecnológica e dos desafios que devem enfrentar as organizações sociais.

Como fonte determinante desse ajuste, estão a globalização e o desenvolvimento local, dois pólos de um mesmo processo complexo e contraditório, exercendo forças de integração e desagregação, dentro do intenso jogo competitivo mundial. Ao mesmo tempo em que a economia se globaliza, integrando a economia mundial, surgem novas e crescentes iniciativas no nível local, com ou sem integração na dinâmica internacional, que viabiliza processos diferenciados de desenvolvimento no espaço.

A globalização tem um efeito dialético sobre a organização do espaço social. De um lado, demanda e provoca um movimento de uniformização e padronização dos mercados e produtos como forma de integrar os mercados; por outro lado, também provoca a diversificação e a flexibilização das economias e dos mercados locais, cria e produz diversidades, integrando os valores globais com os padrões locais, articulando o local ao global. O global se alimenta do local.

Pensando globalmente e agindo localmente é que a municipalização assegura uma forma mais eficaz de descentralização administrativa das políticas e dos mecanismos de intervenção pública para o plano municipal, com transferência efetiva da capacidade decisória para o município.

## II. POLÍTICAS PÚBLICAS DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A municipalização da educação não é um tema novo, mas tem sido alvo de interesse dos governos municipais e está presente em diversos debates educacionais, trazendo à tona a questão da descentralização política, administrativa e financeira e sua possível vinculação com a melhoria na qualidade de ensino, a universalização da educação fundamental e a democratização da gestão escolar.

Assim como qualquer política pública, a

municipalização não é uma questão isolada, mas está intimamente ligada ao papel da sociedade, e ao tipo de organização política e social do estado brasileiro. Toda essa discussão tem recrudescido como reflexo de um estado agigantado, de difícil governabilidade e ineficaz, especialmente nas áreas econômicas e sociais. Isso implica dizer que, sem uma reestruturação do estado brasileiro capaz de proporcionar maior participação social, a municipalização não passará de uma forma de centralização camuflada.

Essa participação, pelo menos no discurso, tornou-se hegemônica na cultura política brasileira recente, ou seja, deixou de ser exclusiva dos movimentos sociais e dos partidos de esquerda e passou a ser incluída nas propostas de diversos governos, independente de sua orientação ideológica. Com o retorno da democracia representativa, a partir das eleições diretas para prefeitos das capitais, e o fim do regime militar, o ideal da gestão participativa toma fôlego. A própria Constituição de 1988 incorpora o princípio da participação popular na administração pública.

Desde então, o exercício democrático do poder – numa perspectiva de autogestão no e pelo município – pode se viabilizar na medida em que forem levados em conta a realidade e os recursos de cada município, dentro das suas limitações, e que seja ampliada a cidadania política, estabelecendo mecanismos de reforço a iniciativas populares. Mesmo que o processo de municipalização parta de iniciativa e liderança municipal, sua concretização reclama apoio e participação dos organismos educacionais da sociedade, já que o Estado aprecia a participação apenas enquanto fonte de justificação ideológica, ou seja, enquanto não atrapalha os seus interesses.

Os princípios que regem a municipalização e uma efetiva participação popular são temas amplamente discutidos no momento histórico, político e social que vivemos: reforma administrativa e articulação entre as esferas de governo; reforma tributária ampla e urgente; descentralização do ponto de vista político administrativo e financeiro; gestão democrática e

participativa; daí a importância de alimentar, cada vez mais, o debate sobre esse assunto dentro e fora dos meios acadêmicos.

Municipalizar a educação não é transferir de uma rede de ensino estadual para uma rede de ensino municipal as escolas de ensino fundamental, repassando a responsabilidade administrativa, pedagógica e financeira desse setor para a equipe da Secretaria de Educação do Município. Em outras palavras, não é trocar a centralização da rede estadual pela centralização da rede municipal; isso seria o que Mello (1988, p.66) chama de “prefeiturização da gerência do ensino”

Municipalização sem participação popular é farsa. Proporcionar aos sujeitos educacionais (alunos, educadores, pais, etc.) condições efetivas de propor, decidir e avaliar as políticas educacionais mais adequadas a sua realidade é, acima de tudo, aprimorar o exercício da cidadania e da democratização dos espaços políticos locais.

A democracia é a forma de governo que, dentre todas as conhecidas pelo homem, possibilita maiores condições de flexibilização e sustentação de uma gestão participativa, e a municipalização do ensino é, certamente, uma estratégia da democracia para garantir a universalização do bem estar social ao educando, diretamente, e à toda sociedade, indiretamente.

Sendo a descentralização do poder prerrogativa básica para um governo democrático, constitui-se, por conseguinte, como critério para repartição de competências e atribuições entre as esferas de governo e a sociedade para com a educação. Uma administração descentralizada só existe de fato quando os órgãos locais não dependem, hierarquicamente, da administração central do estado, mas é autônoma administrativa e financeiramente. Dessa forma, passando aos municípios a responsabilidade pela educação fundamental básica, está-se contribuindo concretamente para a própria democratização da sociedade.

Um dos cuidados necessários ao município em seu esforço de autogestão, certamente passa pela precaução com a descentralização que vem do centro. Diz Mello (1988, p.6) que “(...) o

autoritarismo e a centralização do estado brasileiro não se manifestam apenas pela concentração do poder do âmbito do Executivo Federal, mas em termos de educação, o autoritarismo se manifesta também quando se encontra no Executivo, sobretudo, da União, o poder de decidir o que e como descentralizar.”

A dicotomia centralização-descentralização sempre acompanhou o Brasil ao longo de sua história em que a primeira vem marcando presença bem maior que a segunda. Essa vocação político-administrativa centralizada é herança colonial que sobreviveu no Império e continua no Regime Republicano.

Alcançar a descentralização não é um objetivo fácil visto às resistências que a ela se opõem. A descentralização administrativa, de certa forma, gera uma perda de poder, podendo vir muitas vezes mascarada, não passando, na prática, de mera desconcentração do poder. Enquanto a descentralização se constitui em forma ampla de distribuição de competências acompanhada da devida autonomia para exercê-las administrativamente, a desconcentração é uma forma limitada de distribuição de poderes tanto quanto a sua autonomia, quanto a seu conteúdo, pois desconcentram-se os poderes predominantemente executivos e mantém-se o controle hierárquico sobre os órgãos desconcentrados.

É importante também diferenciar a concentração e a desconcentração de competências. A administração está concentrada quando o superior da hierarquia é o único competente para tomar decisões, limitando-se os agentes dos escalões subalternos a informar e executar. A administração está desconcentrada quando, em todos ou em alguns graus inferiores dos serviços, há chefes com competência para decidir imediatamente, embora sujeitos à direção e à superintendência dos superiores.

Conclui-se, no entanto, que a desconcentração não atinge, em princípio, a estrutura dos serviços na medida em que se refere apenas à competência dos respectivos chefes. Assim, há uma clara distinção entre centralização, desconcentração e descentralização. Na centralização total, o Estado, por meio de seus servi-

ços centrais, assegura todas as missões administrativas. Todas as decisões revestidas de certa importância são tomadas pelos serviços centrais. Os serviços locais do estado têm como única tarefa executar as ordens ou instruções vindas da capital.

Na desconcentração, as missões de serviços públicos são confiadas a células administrativas que dependem, hierarquicamente, das autoridades governamentais. Há uma certa diluição quanto ao poder de decisão. O governo central não reserva a si todas as tomadas de decisão.

Na descentralização, há autonomia de gestão, que consiste no poder de praticar atos administrativos independentes de aprovação superior. Esses atos não são dependentes do controle hierárquico e só são revogáveis por recursos aos tribunais administrativos.

Em síntese, as políticas públicas para a educa-

ção devem ser concebidas como parte das políticas de desenvolvimento social e econômico-tecnológico, tendo como condições fundamentais para a sua estruturação o adequado nível de qualificação da força de trabalho local; a diversificação do tecido produtivo do território; a dotação de infra-estrutura básica; e a mobilização, coesão e cultura inovadora da sociedade local.

Há que se considerar que a descentralização por si só nada resolverá. Não há soluções mágicas para os desvios históricos. Outras reformas devem ser encaminhadas para torná-la possível. Delas destacam-se a consolidação do ajuste econômico, com uma distribuição de renda mais justa e equânime, e as reformas no serviço público, com um melhor sistema de controle e menos burocracia. Espera-se que, no bojo deste, se faça também o ajuste das políticas sociais que possam reduzir os índices de pobreza e exclusão social no país.

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henry. *A construção da sustentabilidade: uma perspectiva democrática sobre o debate europeu*. Cadernos de Debate Brasil Sustentável e Democrático, Rio de Janeiro, n. 4, p.46-53, 1999.
- BIANCHETTI, Roberto G. Financiamento e Descentralização. In: \_\_\_\_\_. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1999. p.104-113.
- BUARQUE, Sérgio C. *Metodologia do planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável*. 2.ed. Recife: IICA, 1999.
- CEPAL. *Transformação produtiva com equidade*. A tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos 1990. Santiago, [s. n.], 1990.
- MANTEGA, Guido. *A economia política brasileira*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MELLO, Guiomar Namó de. Sobre a municipalização do ensino de 1º Grau. *ANDE*, São Paulo, v. 7, n. 13, p.14-21, 1988.
- SOARES, José A. e CACCIA-BAVA, Silvio. *Os desafios da gestão municipal democrática*. São Paulo: Cortez, 1998.

Recebido em 24.10.02  
Aprovado em 28.02.03

# TRANSURBANIDADES E AMBIENTES COLABORATIVOS EM REDE DE COMPUTADORES

Alfredo Eurico Rodríguez Matta \*

## RESUMO

O artigo trabalha a questão das comunidades em rede. São comunidades de práxis, de aprendizagem, de convivência e outras, que têm criado alternativas de interação concorrentes, interagentes e influentes sobre a clássica urbanidade física e geográfica, criando organizações e espaços de convivência paralelos e em rede, que facilitam entendimentos, experiências e participações em problemáticas muitas vezes distantes do processo urbano local, o que estaria possibilitando a construção da transurbanidade e de intercomunidades.

**Palavras-chave:** Tecnologias Intelectuais – Urbanidades – Sociedade em Rede

## ABSTRACT

### TRANS-URBANITIES AND COLLABORATIVE ENVIRONMENTS IN COMPUTER NETWORKS

The article tackles the question of the network communities. They are praxis communities, of learning, coexistence and others, which have created concurring integration alternatives, interacting with and influencing the classic physical and geographical urbanity, creating organizations and spaces of coexistence, parallel and in a network, which facilitate understandings, experiences and participations in debates that are often distant from the local urban process. That would make the construction of trans-urbanities and inter-communities possible.

**Key words:** Intellectual Technologies – Urbanities – Network Society

## Introdução

Desde as primeiras manifestações do que se convencionou chamar de civilização, a humanidade teve nas cidades e na relação de urbanidade o principal centro social de convívio e de

interação política de sua vida e do seu cotidiano.

O nascimento da cidade permitiu a formação de grupos de cooperação que, embora criados a partir da divisão de trabalho e de funções sociais próprias da urbe, estavam reunidos pe-

---

\* Doutor em Educação; professor/pesquisador da Universidade Católica do Salvador - UCSAL; Fundação Visconde de Cairu - FVC; e Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Endereço para correspondência: Rua João Fróes n. 200, ap. 421, Ondina – 40170.040 Salvador/Bahia. E-mail: [alfredo@matta.pro.br](mailto:alfredo@matta.pro.br)

los objetivos comuns da vida comunitária e interdependente, ainda que, muitas vezes, sob tensão e conflito, já que as coincidências do território da residência e centro geográfico de convívio, poucas vezes estão acompanhadas do interesse pelo conviver ou compartilhar projetos e afetividades. A cidade se consolidou, então, como centro de convivência e manifestação do interesse e das inter-relações de caráter coletivo, assim como em palco privilegiado para construções sociais, disputas, conflitos e testemunho da história comunitária.

Assim sendo, as cidades nasceram para a política, e sempre tiveram na função administrativa uma de suas vocações mais evidentes. As primeiras cidades sempre foram capitais, centros de decisão e poder, e hoje não é diferente: a concentração populacional, da produção e dos serviços, cria condição para que nela esteja o poder e o governo constituído. São, portanto, as cidades que têm o papel de capitais dos impérios, dos países, dos estados, das províncias e dos departamentos, ou, ao menos, de sede administrativa dos municípios. A cidade se notabilizou como o centro das decisões e da administração dos grupamentos humanos mais diversos.

Essa posição de centro de convivência e decisões jamais foi questionada, ou pensada como possível em outro meio que não o urbano. Desde a emergência das primeiras cidades, elas sempre foram o centro de tudo. No final do século XX, porém, o surgimento de uma sociedade informatizada, assim como dos ambientes de convívio em rede, produziram uma série de comunidades, reunidas em centros virtuais e ambientes eletrônicos, mas capazes de construir um convívio real, de decisões com influências concretas, que acabaram por extrapolar o clássico desenho de convivência e política urbana criando, pela primeira vez, na história possíveis comunidades transurbanas.

Este artigo trata, ainda que de forma preliminar, da análise da formação desses centros transurbanos, comunidades de interesse e convivência, cuja motivação para a formação são o interesse, o desejo e a determinação de conviver de seus membros, e não a coincidência geográfica

de território e região física de residência, e divisão de recursos produtivos.

Propõe-se assim um exame das alteridades e possibilidades desses novos centros de convivência, poder e administração humana, as comunidades em rede.

## Convivência, participação e urbanidade

São muitos os estudos sobre a urbanidade e seu papel na sociedade humana. Podemos admitir, a princípio, que a cidade tem sido o centro das relações sociais humanas desde que surgiu entre 5.000 a 10.000 anos atrás.

Como bem explica Milton Santos (1994), a cidade é uma organização voltada para a produção coletiva. Mesmo que aparentemente desordenada, confusa, a cidade é sempre um conjunto bem articulado de equipamentos e soluções urbano-produtivas.

É nesse sentido que estão sobrepostos interesses e temporalidades. Bairros e estruturas mais antigas vão convivendo com a sobreposição de novas urbanidades e funções produtivas. De qualquer maneira, não é muito difícil perceber a contradição existente nas cidades: por um lado, trata-se de uma construção histórica coletiva, um conjunto organizado de paisagens e equipamentos que caminham para a realização da convivência comunitária; por outro lado, a concorrência de grupos e das mesmas paisagens pela conquista de espaços no conjunto da urbe (SOUZA, 2000; ZAJDSZNAJDER, *apud* BINSZTOK e BENATHAR, 1979; PEDRÃO, 1993).

Foi nessa contradição entre a cooperação e a concorrência que as urbanidades, desde seus primórdios, construíram seu papel fundamental de debate político e direcionamento administrativo e produtivo.

A urbanidade se tornou o espaço para fóruns privilegiados de todos os debates e construções sociais. Não é difícil demonstrar que os principais debates das ciências, da educação, da higiene e saúde, da legalidade e das leis e de qual-

quer outro aspecto social, sempre se deram via fóruns de debates e práticas sociais urbanas. Refiro-me aqui não somente aos fóruns oficiais e espaços de governo formal. É necessário que tenhamos a visão de Gramsci sobre as instituições urbanas e seu papel na construção social (GRAMSCI, 1978). Assim, um hospital, uma escola, um terminal rodoviário, são todos centros de convivência e de debate político, não só aqueles de caráter explícito, mas também, e principalmente, outros, fruto da convivência e do uso cotidiano dos equipamentos e paisagens urbanas. Cada atitude, cada movimento pessoal ou em grupo, cada opção são elementos de debate e construção social-urbana.

A cidade permaneceu quase absoluta como palco privilegiado desses debates e construções da História até recentemente. A emergência das novas tecnologias da informação, dos novos meios e técnicas de comunicação, e, principalmente, dos ambientes tecnológicos de convivência em rede, desde o final do século XX, tem possibilitado o surgimento de formas alternativas de construção e de debate social, que quase se aproximam de uma conspiração capaz de oferecer às comunidades de diferentes localidades, ambientes de construção social supra-urbana, e supralocais, embora influentes em cada localidade.

O debate urbano, com raras e fracas exceções, sempre foi situado no contexto da urbanidade mesma. Acontece que a interação e a convivência capaz de legitimar as construções sociais sempre se dão na comunidade de contato imediato de cada sujeito. Os raros contatos por correspondência, telefone ou telégrafo, em viagens, ou mesmo recentemente a partir da televisão, não são frequentes, não têm continuidade, nem atualidade, e nem a possibilidade de pluriparticipação cotidiana e contínua, necessárias ao envolvimento nos debates e construções sociais, propriedades que só eram obtidas no contexto do cotidiano urbano. A sociedade em rede consegue produzir estas características essenciais da construção social em rede, tornando possível uma certa transurbanidade, forma-

da por comunidades compostas por identidades não territoriais ou cidadinas, que permitem o debate e as construções sociais em outros níveis que não o urbano, e capazes de dar vida aos muitos exemplos atuais de política e governo eletrônico.

## **A sociedade em rede: novo fórum de debates, construções políticas e ações de governo**

Nos últimos 50 ou talvez 60 anos, a humanidade testemunhou o crescimento avassalador das tecnologias da informática e das comunicações. Esse crescimento, além de resultar na inserção dessas tecnologias em quase todos os campos de atuação e relação humanas, deu condição para que um ambiente de convivência em rede eletrônica provocasse algumas novidades quanto às possibilidades de convivência e organização comunitária dos seres humanos (MATTA, 2001)

Pierre Levy (1993), muito propriamente, identifica o funcionamento da sociedade em rede, chamando-a de sociedade do conhecimento, funcionando a partir da base material possibilitada pelo ambiente em rede.

Muitos estudiosos chegam a afirmar que vivemos a emergência de um período pós-moderno. Não compactuamos exatamente com esta idéia, por pensarmos que a modernidade é caracterizada pela hegemonia da sociedade capitalista, de seu modo específico de produção, e do conjunto de idéias que sustentam tal sociedade; no entanto, é inegável que algumas transformações provocadas pelo novo ambiente romperam com os clássicos padrões de relacionamento e interação vividos principalmente no ambiente comunitário urbano, para galgar novas formas e dimensões, criando possibilidade para novas construções sociais e até mesmo para novas relações produtivas.

A rede Internet, mundializada graças à base instalada de computadores, possibilitou que fossem construídas grandes séries de comunidades que se encontram e trabalham virtualmente. A Internet foi criada, desde o início, com uma vo-

cação comunitária. Embora a primeira comunidade criada tenha sido composta para fins militares, a rede rapidamente evoluiu para abrigar comunidades científicas, comerciais, educacionais, de entretenimento e outras (NEGROPONTE, 1996; CANTON, 2001). De fato, em pouquíssimos anos, se formaram milhões de sociedades e comunidades que nada têm de virtual, mas que se encontram no ambiente virtual.

É importante perceber que, apesar de terem um encontro virtual, assíncrono e independente da posição geográfica, as comunidades são reais e não virtuais, e seus efeitos e influência são concretos. Cria-se assim um conjunto de organizações comunitárias supra-urbanas e mesmo supranacionais. É evidente que cada comunidade de aprendizagem, ou cada comunidade diversa de práxis, ou qualquer outra comunidade que se realize nas redes de computadores, são capazes de agregar participantes que estejam distanciados até por continentes ou oceanos, mas que, mesmo assim, conseguem interagir, trocar idéias, de forma instantânea, em tempo real ou assincronamente em tempos divergentes, ou discutir e tomar decisões, construir algo em comum, como se estivessem no mesmo local.

Este poder excedeu a capacidade clássica de interação e debates antes quase exclusivos das urbanidades, provocando que os temas e as discussões possam agora acontecer no âmbito das comunidades regionais ou mundiais. As discussões, por sua vez, tendem a retornar, sob influência da interação mais ampla em rede, para o contexto local, traduzido ali pelo cidadão da urbanidade, que vivencia seus problemas locais, mas que agora consegue participar de até muitas comunidades transurbanas colhendo assim visões e realidades plurais e diversas daquelas em que vive, para finalmente poder influenciar no local a partir dessas novas experiências.

Creio ser mais importante agora dar alguns exemplos dessas comunidades e de seu funcionamento para que se perceba a profundidade do que está em andamento como processo social:

1. Mesmo que Salvador tenha melhorado mui-

to em sua capacidade de atender às necessidades materiais de seus habitantes, não é difícil que um pesquisador ou estudante fique distante e até à margem do principal desenvolvimento científico sobre qualquer tema, já que as livrarias locais e as políticas editoriais brasileiras são, muitas vezes, limitadas quanto à atualidade. Em Salvador temos alguma dificuldade, no contexto de nossa comunidade urbana, de participar do contexto editorial mais avançado. Desde que livrarias digitais, como a *Barnes and Nobles* (<http://www.barnesandnoble.com/>) e a *AMAZON* (<http://www.amazon.fr>), passaram a administrar comunidades internacionais de clientes e fornecedores, foi possível participar e acompanhar, com conforto e eficiência, qualquer desenvolvimento editorial sobre qualquer tema. Foram então criadas comunidades de práxis, voltadas para o mercado editorial mundial as quais atualizam qualquer interessado a qualquer momento. Os clientes poderão contatar mundialmente outros clientes e interessados em temas correlatos àqueles ligados às suas compras. É evidente que a participação de muitos cidadãos locais nesse tipo de comunidade provoca influências no local. Da mesma forma que a loja virtual de livros, outras lojas virtuais, mercados em rede, estão cada vez mais comuns e criando condição para a expansão desta transurbanidade.

2. Os clubes e as comunidades que reúnem pessoas de interesse comum não são novos e sempre reuniram pessoas de origens diversas. Associações profissionais, fãs clubes, grupos de amigos, amantes de algum esporte, membros de partidos ou grupamentos políticos, e outros grupos, sempre tiveram uma atuação interurbana e até internacional, mas nunca, como hoje, em tempo real e em sessão ininterrupta. Multiplicou-se pela rede serviços, hoje gigantescos, de associação de pessoas de todos os tipos, etnias, credos e interesses, as quais interagem, debatem e constroem realidades intercomunitárias e

transurbanas de forma praticamente incontrolável e incontável. A página WEB brasileira *Grupos* (<http://www.grupos.com.br/>), por exemplo, contabiliza mais de 35.000 grupos que discutem temas diversos tais como educação, meio ambiente, notícias, publicações, religião, música, artes plásticas, esportes, leis e governos, negócios, regiões, países, saúde, medicina, comportamento, sexualidade e muito mais.

3. Os movimentos políticos e as organizações de pessoas comuns, ou ONGs, também são um bom exemplo dessa transurbanidade. São muitos os exemplos de organizações que funcionam e trabalham mesmo em rede. Esse ponto é importantíssimo e até mesmo assume dimensões não muito conscientes nos não especialistas, já que grupos terroristas, a famosa Al Qaeda, quadrilhas e máfias podem também circular e atuar por esta nova via. Vale destacar que, na comunidade urbana, isso também acontece. No processo de competição por soluções encontrado nas cidades, poderemos encontrar os grupos políticos mais diversos, inclusive os marginais e os contestadores, muitas vezes violentos. Mas, além dos grupos contraditórios, encontramos aí também diversos exemplos do ativismo mais aceito, mais participativo, mas sempre supra-urbano, e, continuamente se transformando, os debates locais a partir do contínuo debate mais amplo. Dois bons exemplos são a internacional ONG GreenPeace e o MST (<http://www.greenpeace.com.br/> e <http://www.mst.org.br/>).
4. As comunidades de aprendizagem também se multiplicaram. Muitas são as soluções de educação à distância – EAD, comuns hoje em dia. Mas a verdade é que as verdadeiras comunidades de aprendizagem não são tão comuns assim. Muitas propostas EAD são simples transposições da escola clássica para a rede, na qual um centro passa a ditar como deve ser, enquanto os receptores diversos apenas recebem o pacote pron-

to do que se costuma chamar conhecimento. Essas iniciativas estão na rede, mas nada acrescentam ao ambiente em rede. São serviços não comunitários, pois não admitem a participação. Este fato chega a ser absurdo já que justamente a educação é a ciência que estuda, com maior profundidade, a interatividade, as interações, a possibilidade de colaboração e suas conseqüências para a formação da cidadania e dos seres humanos. Por outro lado, a existência de comunidades de aprendizagem favorecem a disseminação da sociedade comunitária transurbana, já que acaba por habilitar as pessoas à convivência para além da comunidade local e suas questões. Alguns exemplos de ambientes propícios à formação de verdadeiras comunidades de aprendizagem merecem ser citados. Temos os excelentes casos do *Virtual University* (<http://virtual-u.cs.sfu.ca/vuweb/new/new.html>), do *Knowledge Forum* (<http://www.learn.motion.com/lim/kf/KF0.html>) e do *aulafácil* (<http://www.aulafacil.com.br/>), todos sistemas preparados para a articulação de comunidades que têm como fim a construção do conhecimento, e a aprendizagem em rede.

5. O governo eletrônico tem sido cada vez mais efetivo. A princípio se tratava apenas de questões estratégicas e militares, depois um instrumento de efetivação das políticas governamentais mais importantes: divulgação de projetos e relatórios, divisão de recursos, políticas dos ministérios e outras. Seguiu-se então a difusão, atuação de governos estaduais e provinciais e mesmo municipais. E finalmente cada serviço mais simples passou a poder ser feito em rede. É assim que hoje desde eleições, combate ao terrorismo ou policiamento, declaração e pagamento de impostos, até orientações ou serviços de saúde são conduzidos com eficiência pelo governo em rede. Um exemplo claro do poder dos governos em rede está no caso da educação e da pesquisa científica. Em nível federal, o MEC (<http://www.mec.gov.br/>), a CAPES (<http://www.capes.gov.br/>),

[www.capes.gov.br/](http://www.capes.gov.br/)) e o CNPQ (<http://www.cnpq.br/>), através de suas páginas WEB, do sistema LATTES, dos sistemas de coleta e avaliação das pós-graduações, dos sistemas de submissão de novos cursos, dos sistemas diversos de avaliação de escolas, dos sistemas de organização de propostas para captação de recursos, e outros, criaram a possibilidade de ordenação de uma verdadeira rede de educação e pesquisa no país. Através da rede, estes institutos e departamentos de governo têm, eficientemente, em tempo real e contínuo, e de forma transurbana, ordenado a política nacional de pesquisa, atingindo inclusive o exterior e construindo bases de debates que extrapolam qualquer base local, de forma definitiva e inter-comunitária. O nível estadual vem procurando acompanhar estes resultados federais, já tendo obtido alguns sucessos, tais como a página WEB da FAPESB (<http://www.cadct.ba.gov.br/>) e a página da Secretaria de Educação do Estado ([http://www.sec.ba.gov.br](http://www.sec.ba.gov.br/)), faltando ainda o município de Salvador ([http://www.salvador.ba.gov.br](http://www.salvador.ba.gov.br/)) se ocupar de criar sua versão de Secretaria Municipal de Educação em rede. Em que pesem as muitas possíveis críticas advindas principalmente do processo de criação inicial e experimental dessas redes de governo eletrônico, é inegável que, em muitos de seus serviços, as páginas governamentais já estão cumprindo seu papel fundamental de administração transurbana e organização oficial da sociedade em rede.

A emergência das comunidades em rede aqui exemplificada ainda não se encontra suficientemente estudada. Por isso mesmo, não se trata de um levantamento exaustivo e nem de um estudo de caráter conclusivo. Ao invés, temos aqui um estudo preliminar cuja consequência mais importante é a divulgação de uma situação ainda preliminar e até embrionária, além de chamar a atenção dos leitores para que se participe desta construção em pleno processo.

## CONCLUSÃO

O desenvolvimento de tecnologias talvez seja o comportamento que mais diferencie o ser humano das outras espécies de vida que habitam nosso planeta. A cidade, por sua vez, tem sido o palco privilegiado de desenvolvimento das tecnologias: centro de convivência, produção, comércio e decisões; desde sua origem, os núcleos urbanos se destacaram como centros de desenvolvimento das mais diversas tecnologias, sempre voltadas para facilitar, cada vez mais, a realidade cotidiana e a interação dos cidadãos em torno da construção de suas vidas e realidades sociais.

A chamadas novas tecnologias da informática e da comunicação são também resultado do desenvolvimento urbano das urbanidades. O fato incomum é que essas tecnologias têm sido usadas para que a interação urbana seja extrapolada, e resulte em ambientes propícios para a interação interurbana ou mesmo transurbana como tentamos mostrar neste artigo.

A transurbanidade sugerida se deve à constatação de que as novas tecnologias vão além de possibilitar contatos e construções interurbanas a partir do transporte ou comunicação entre núcleos urbanos, criando verdadeiras redes organizadas e contínuas de interação, discussão e construções de interatividades diversas que extrapolam constantemente o âmbito local, criam ambiente de discussão e debate de abrangência bem maior, para retornarem a partir de seus membros, na forma de influência às localidades onde habitam.

Talvez possamos no futuro divisar melhor o equivalente a avenidas, ruas, viadutos ou praças, presentes nessas comunidades virtuais que habitam os meios eletrônicos; isso deverá acontecer na medida em que as pesquisas na área possam avançar e possamos interpretar com mais clareza as infovias, que substituem em meio virtual, as clássicas vias de fluxo e locais de interação e convívio das vias urbanas.

De certo que, atualmente, já podemos divisar, com alguma clareza, que os seres huma-

nos, habitantes das urbanidades, convivem e interagem em outros substratos de comunidades transurbanas em meio eletrônico, que acabam por compor um conjunto complexo de influências, re-influências e conseqüências de suas participações em todos os substratos por eles habitados, o que cria condição para um movimento de renovação e construção plural em todos

os níveis, inclusive no meio urbano.

Vias transurbanas, ambiente complexo de interações inter-comunitárias, meio eletrônico, e muitos outros conceitos, são apenas uma parte daquilo que teremos que decifrar e compreender melhor para que possamos construir um conhecimento útil e capaz de melhor orientar o ser humano nesses novos ambientes de convivência

## REFERÊNCIAS

- CANTON, James. *Tecnofutures*. São Paulo: Nova Cultural, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998
- LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: 34, 1993.
- MATTA, Alfredo. *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente para o ensino aprendizagem de História*. Salvador, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.
- NEGROPONTE, Nicholas. *Vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- PEDRÃO, Fernando. Os novos modos de metropolização. *Análise e Dados: questão urbana*. Secretaria de Planejamento. Centro de Estatística e Informações, Salvador, v.3, n.1, p.18-21, 1993.
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SOUZA, Ângela. *Limites do Habitar*. Salvador: Edufba, 2000.
- ZAJDSZNAJDER, Luciano. A grande cidade: esfacelamento e reconversão de valores. In: BINSZTOK, Jacob e BENATHAR, Levy. *Regionalização e urbanização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

*Recebido em 21.08.02  
Aprovado em 28.02.03*



# O MUSEU E O TURISMO: a ação educativa para o desenvolvimento sustentável

Gregório Benfica \*

## RESUMO

Esse artigo analisa, separadamente, a evolução do museu e do turismo, demonstrando como ambos se integraram na atualidade e como essa integração pode ser positiva no sentido de possibilitar a sustentabilidade. Analisa também a crise atual dos museus brasileiros e os impactos ambientais e sócio-culturais que o turismo sem planejamento pode provocar. O artigo conclui com exemplos concretos de regiões onde a participação da comunidade foi possibilitada pela ação educativa de museus, criando assim condições para o desenvolvimento sustentável do turismo nessas mesmas comunidades.

**Palavras-chave:** Museu – Turismo – Sustentabilidade e Educação

## ABSTRACT

### THE MUSEUM AND TOURISM: the educative action towards the sustainable development

This article analyzes, separately, the evolution of the museum and tourism, demonstrating the way both have integrated in modernity and the way this integration can be positive in the sense of making the sustainability possible. It also analyzes the current crisis of the Brazilian museums and the environmental and socio-cultural impacts that the unplanned tourism could cause. The article concludes with concrete examples of regions where the participation of the community was made possible by the educative actions of museums, creating therefore conditions for the sustainable development of tourism in these very communities.

**Key words:** Museum – Tourism – Sustainability and Education

## INTRODUÇÃO

No cenário político-econômico atual, o discurso dos governantes brasileiros tem privilegi-

ado o turismo como a grande fonte de emprego e divisas para o país e, conseqüentemente, observamos fortes investimentos governamentais e estrangeiros nesta área. Convém ressaltar que

---

\* Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; mestrando em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília, e em Educação e Contemporaneidade pela UNEB; didata e facilitador em Biodança; consultor nas áreas de educação, relações humanas e desenvolvimento organizacional. Endereço para correspondência: Rua Clóvis Bevilacqua, qd. 40, It. 07, cs 04, Praias do Flamengo – 41.600-280 Salvador-BA. E-mail: [gregoriobenfica@ig.com.br](mailto:gregoriobenfica@ig.com.br)

tais investimentos não são precedidos pelas devidas pesquisas e planejamentos para a adoção de um modelo que minimize os impactos negativos, tanto em termos ambientais quanto sociais e culturais e que, paralelamente, promova a sustentabilidade das comunidades receptoras.

Ao mesmo tempo, acompanhamos diariamente pela imprensa a calamitosa situação de nossas instituições educacionais e culturais, entre elas os nossos museus, premidas pelos cortes de verbas, como se a cultura fosse um acessório secundário no desenvolvimento de uma nação. Portanto, temos de um lado, os interesses econômicos banhando-se em abundante e imprudente vazão de recursos e, de outro, a cultura de mãos estendidas para um conta-gotas.

Esquecem, ou não sabem os nossos governantes, que na segunda metade do século XX, com a organização e a expansão das atividades turísticas em todo o mundo, nos moldes capitalistas, os museus se associaram definitivamente ao turismo e tornaram-se peças essenciais nesse negócio, atraindo viajantes, gerando renda e emprego.

O objetivo deste artigo é analisar essa trajetória, explicitando a evolução tanto do museu como do turismo. Neste processo, tentarei demonstrar o potencial da ação educativa do museu para a solução de entraves a sustentabilidade, principalmente, em regiões pobres, mas que possuam algum atrativo turístico. Em outras palavras, pretendo, com os “fios” da ação educativa, “costurar” museus e turismo, tecendo um cenário de desenvolvimento sustentável.

## I – O MUSEU

### 1. A evolução dos museus

#### a - Da aristocracia às massas

Segundo Santos (1993), o termo *museion* designava, na antiguidade, o templo das musas em Atenas, onde eram depositados objetos preciosos em agradecimento a essas divindades. Posteriormente, o termo *museion* foi utilizado pra designar um complexo construído no Palá-

cio de Alexandria por Ptolomeu Filadelfo, constituído da famosa biblioteca, observatório astronômico, zoológico, jardim botânico, anfiteatro, etc.

Porém é na Renascença, segundo Barreto (2001) e Santos (1993), que vamos encontrar os antecessores dos museus modernos: os gabinetes de curiosidades e as primeiras galerias de arte. Eles eram depósitos de preciosidades e raridades que funcionavam em velhos castelos ou pequenos palácios reservados para esse fim e só possuíam objetos de seu dono colecionador. Nesses locais, a aristocracia apenas entulhava objetos sem classificações ou indicações.

Um exemplo emblemático é a Galeria Uffizi, que, além de pioneira, é hoje um dos mais renomados museus da Itália. Na Idade Moderna, a rica e poderosa família Médici governava Florença e, como o mecenato<sup>1</sup> possibilitava auferir ainda mais poder e prestígio, os Médici construíram um prédio (galeria) onde funcionavam, no térreo, os escritórios (uffizi) administrativos da cidade e, no andar de cima, um museu com as obras de arte da família. A Galeria Uffizi, em Florença, foi a primeira construção especial para o funcionamento de um museu (BARRETO, 2001). A arte, colocada em um plano superior e espiritual, no qual prevaleciam os ideais do belo e da harmonia, simbolicamente legitimava as mesquinhas econômicas e políticas que ocorriam no andar inferior, no térreo. Portanto, na Idade Moderna, os museus são propriedades particulares de aristocratas e/ou clérigos e/ou ricos burgueses, visitados apenas por seus pares e possuindo um acervo que espelhava os valores dessas respectivas classes.

Com a Revolução Francesa, ocorre uma significativa mudança, pois, ao expropriar a aristocracia e a igreja de suas obras de arte, formou-se o museu do Louvre, com um acervo cada vez mais enriquecido pelos saques das guerras napoleônicas, o qual abriu suas portas ao pú-

---

<sup>1</sup> Proteção financeira e política que os burgueses, reis e papas davam aos artistas no período do Renascimento Cultural; investimento em artes.

blico com entrada franca. Esse museu foi, desde o início, considerado um “museu do povo” e tinha como objetivo explícito educá-lo nos ideais da revolução burguesa (BARRETO, 2001).

### **b – Das salas fechadas ao ar livre**

Em 1891, o professor sueco Arthur Hazelius percebeu que os costumes tradicionais de seu país estavam se perdendo em função da modernidade industrial. Como viajava muito pelo interior do país, passou a comprar objetos de artes e artesanato tradicional e a organizar a exposição deles em Estocolmo, dando origem ao primeiro museu ao ar livre, denominado de Skansen. (BARRETO, 2001)

Dos museus construídos ao ar livre, como o Skansen, evoluiu-se para os museus ao ar livre não-construídos, os *site museums*. Estes, inicialmente, foram concebidos como “museus de sítio”, vinculados à atividade arqueológica; porém, atualmente, são entendidos como “museu no local”, isto é, podem ser classificados nesta categoria museus etnográficos, históricos, arqueológicos, e ecomuseus (BARRETO, 2001).

Um outro tipo de museu que surge é o *museu jardim*, que é construído na periferia para afastar o museu do barulho e da poluição urbana e oferecer aos visitantes o descanso e o conforto dos seus jardins. Nestes, pode-se encontrar uma série de equipamentos e atividades como o golfe, piqueniques, zoológico e outros. (BARRETO, 2001).

## **2. A nova museologia**

Como vimos, o museu foi se abrindo em todos os sentidos: abertura em relação ao público, em relação ao espaço físico e, como veremos agora, abertura em relação ao seu acervo e papel social.

Como o museu era ligado exclusivamente às classes dominantes, num primeiro momento aristocrático, depois burguês, ele exercia a função de aparelho ideológico ao armazenar e expor aquilo que testemunhava a visão de mundo das elites. Porém, a partir de 1950, os franceses

começaram a questionar o modelo tradicional de museus que, a partir da Europa, havia se espalhado pelo mundo. Na década de 60, no contexto do movimento em prol da democratização da cultura, tanto na Europa como EUA, os museólogos passaram a propor um museu plural que retratasse todos os segmentos sociais em seus problemas cotidianos. Também incorporaram as bandeiras pela preservação do meio ambiente e, para isso, reviram e ampliaram o conceito de patrimônio, englobando o *meio ambiente*, o *saber* e o *artefato*. A consequência foi o surgimento de novas categorias de museus como os *sites museums* e os ecomuseus, com pressupostos museológicos até então desconhecidos. Surgiam as raízes da Nova Museologia (SANTOS, 1993).

Nesse contexto, tivemos a experiência inovadora do Museu Nacional do Níger, construído em 1958, em uma área de 24 hectares, na qual se retratava o país em todos os seus aspectos. A sua função era complementar e ampliar o ensino básico ao mesmo tempo em que fazia os habitantes resgatarem o seu passado histórico e cultural. A partir dos anos 70, esse museu passou a ter função de centro social, na medida em que dava emprego e educação a uma multidão de mendigos e portadores de dificuldades físicas, integrando-os plenamente nas atividades museológicas (BARRETO, 2001).

Foi também na década de 70 que o primeiro ecomuseu foi constituído com esse nome: o de Le Creusot, na França. O Le Creusot era metade urbana e metade rural, com 150 mil habitantes e duas comunidades em uma área de 500 km<sup>2</sup>. Tudo que existia e todos que morassem nessa área era considerado como patrimônio. Os técnicos disponibilizados pelo Estado moravam e interagiam com as comunidades, que não só opinavam, mas também participavam da administração do ecomuseu. Este, ao focar o homem em seu ambiente (natural e urbano), tinha como objetivo espelhar, para a comunidade e para os visitantes, a identidade desse homem e de seu ambiente, retratando sua evolução, suas inter-relações e interdependências. Infelizmente

te, a experiência só conseguiu se manter até o final da década de 80 (BARRETO, 2001).

Outras experiências inovadoras e que tiveram continuidade foram as do museu de Anacóstia, Washington, e a do Museu Antropológico do México. No primeiro, tivemos a ruptura com os conteúdos tradicionais ao se preocupar em conscientizar a população sobre seus problemas cotidianos, realizando sua primeira exposição com o tema *ratos*, e a segunda com o tema *criminalidade*. No México, a inovação foi no sentido de representar a história e a maneira de ser das várias etnias e classes da nação, de forma a atingir um público formado em grande parte por analfabetos, utilizando para isso recursos cênicos e plásticos (BARRETO, 2001).

Como vimos, na perspectiva da Nova Museologia, os museus deixam de ser colecionadores, para se tornarem participantes nas transformações da sociedade, encarando de frente problemas como o racismo, a pobreza, a deterioração das cidades, e outros problemas contemporâneos, além de serem depositários dos ícones da identidade cultural da comunidade onde estão instalados. Dessa forma, o cidadão comum tem recursos para encontrar suas raízes históricas e as utilizar como referencial para compreender e transformar o seu presente (SANTOS, 1993).

### 3. O museu no Brasil

Aqui, devemos estar atentos ao fato de que o pouco avanço que tem entre nós a Nova Museologia e, conseqüentemente, uma ação museológica mais crítica, reflexiva e participativa, não se dá no vazio e nem se pode responsabilizar os museólogos por essa situação. O museu, enquanto espaço educacional e institucional está atrelado a um contexto histórico e evolui com ele.

Na era colonial, em um contexto de domínio econômico aristocrático e hegemonia cultural da igreja, não é de se estranhar que a concepção de patrimônio histórico-cultural e, conseqüentemente, a seleção do que deveria ser preservado,

fosse influenciada por esse ambiente; assim, valorizaram-se e preservaram-se os bens culturais vinculados à igreja e à aristocracia rural. (SANTOS, 1993).

Somente em 1808, quando aqui chegou a corte portuguesa, fugindo das tropas napoleônicas e tendo à frente o príncipe Regente D. João, é que a atividade museológica sistemática tem início no Brasil. Entre as várias instituições culturais criadas nos moldes europeus, criou-se o Museu Real (SANTOS, 1993).

No final do século XIX, surgem novos museus, como o do Exército, o da Marinha, o Emílio Goeldi em Belém, os museus Paranaense e Paulista e os museus dos Institutos Geográficos e Históricos da Bahia e de Pernambuco. Nesses museus, as características são: coleções formadas por plantas e animais, que representam o *exótico*, e objetos históricos e de arte entulhados como em depósitos os quais apenas são visitados por poucos letrados e pesquisadores. Os museus no Brasil atravessam o século XIX e XX como sendo elitistas e depositários de objetos e valores arcaicos, muitas vezes, alienígenas. (SANTOS, 1993).

Com o advento do Regime Militar em 1964, os valores patrióticos são ressaltados, e o ufanismo incentivado; afinal, diziam os militares: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Nesse contexto, de 1964 a 1980, ocorre o modismo do “Memorial” e do culto ao herói, típicos de regimes militares, o que irá contribuir para um “boom” de abertura de museus, que, além do caráter ideológico, utilizam técnicas conservadoras de exposição privilegiando abordagens puramente factuais, o culto às “personalidades”, exposições sem contextualização, utilização excessiva de termos técnicos nas etiquetas e nos textos. Em outras palavras, os nossos museus continuaram conservadores, em todos os sentidos (SANTOS, 1993).

### 4. O museu como atrativo turístico

O turista, seja ele um viajante solitário ou participante de grupos e/ou “pacotes”, quando viaja aos grandes centros do Primeiro Mundo,

sempre agenda uma visita aos museus. Os museus do Primeiro Mundo não somente estão integrados à atividade turística como eles mesmos são atrativos que, além de garantirem sua sustentabilidade, compartilham os benefícios financeiros com toda a cadeia de atividades turísticas. Isso se dá, segundo Gomes (2002, p.27), devido “(...) à existência de acervos consagrados, de um trabalho dinâmico de musealização e, finalmente, estratégias de marketing direcionadas ao turismo”. Nesse esforço para atrair o turista, os museus realizam exposições temporárias, estabelecem preços promocionais e contam com pessoal treinado para atender a diferentes segmentos de visitantes, e publicações em vários idiomas.

Considerando que o Brasil possui um patrimônio rico e original, é de se perguntar: por que não pensamos em estratégias que promovam o turismo, em especial o turismo sustentável, através de ações museológicas em regiões que não se encaixam no “cartão postal” tradicional do país? Quanto a isso, Gomes (2002) chama a atenção para o caso mexicano, posto que pode nos servir de inspiração, pois se trata de um país latino-americano que obtém um sucesso que pode ser medido pelos milhões de dólares que arrecada com seus museus. Para a autora, a chave do sucesso transcende o acervo arqueológico mexicano e se encontra no intenso trabalho de educação e treinamento que possibilitam a valorização, a conservação e a restauração do patrimônio e a renovação das linguagens e dos métodos de exposição.

No entanto, o que nos interessa aqui não é um turismo a qualquer preço. Sabemos que, no próprio México, hoje um centro de referência de pesquisa em turismo, os erros do passado demonstraram que o turismo sem planejamento e sem uma perspectiva de sustentabilidade é uma *indústria suja*. A degradação que provoca não é só material, mas também social e cultural.

Para uma melhor idéia das possibilidades econômicas e sociais do turismo e uma percepção das questões de sustentabilidade aí envolvidas, passo a fazer um breve histórico do

turismo e forneço alguns números sobre esta área no Brasil.

## II - O TURISMO

### 1. A evolução histórica do turismo

#### a - Os primórdios

As palavras inglesas *tourism* e *tourist*, segundo Oliveira (2001), já aparecem em 1760, derivadas de *turn*, que possui o equivalente em francês *tour*. Em ambos os casos, o significado é “volta”, “giro”, “movimento circular”. Porém, antes mesmo dessa data, no século XVI, um tipo de viagem que se aproxima muito do que conhecemos hoje como turismo cultural já existia e era denominada de *Petit Tour* e, a partir do século XVII, *Grand Tour*. As duas designações se referiam a dois tipos de roteiro de viagem cultural da aristocracia: o *Petit* consistia em viajar pelo Vale do Loire até Paris, e o *Grand* se estendia até a Itália, ambas com a função de completar a formação do jovem aristocrata (OLIVEIRA, 2001). De fato, o *Grand Tour* proporcionava aos jovens aristocratas ingleses, entre vinte e vinte e cinco anos, um conhecimento vivencial dos lugares da Itália que se vinculavam à história do Império Romano e à literatura latina; enfim, conheciam pessoalmente aquilo que já conheciam pelos livros, respirando os ares e pisando as pedras da antiguidade clássica, em uma viagem que levava de seis meses a três anos (CAMARGO, 2001).

No século XVIII, especificamente 1784, duas inovações contribuíram para a expansão das viagens: John Palmer introduziu a diligência para transporte de correspondência e passageiros, e David Low inaugurou o primeiro hotel familiar da Inglaterra, em Covent Garden (OLIVEIRA, 2001). Até então, o viajante, se fosse aristocrata, se hospedava gratuitamente em casas de particulares, aos quais eram especialmente recomendados ou alugavam residências mobiliadas, com criadagem, denominadas em francês de *hôtels*. Se fosse plebeu, ficava em

estalagens imundas, onde a bebida e eventuais prostitutas não proporcionavam um ambiente familiar (CAMARGO, 2001).

A primeira agência de viagem foi a Agência Abreu em Portugal, inaugurada em 1840 na cidade do Porto, em frente à estação ferroviária. Bernardo de Abreu, rico comerciante da cidade, e ele mesmo um ex-imigrante no Brasil, montou a agência para atender ao grande volume de pessoas que vinha do norte de Portugal e do norte da Espanha e que chegava à cidade do Porto para emigrar para o Brasil e a Venezuela. A Agência cuidava dos passaportes, vistos de emigração e venda das passagens, tanto a de trem para Lisboa quanto a de navio de Lisboa para a América do Sul. No Brasil, a Agência se instalou em 1950 como Abreutur (OLIVEIRA, 2001).

### **b - Thomas Cook e a invenção do turismo moderno**

O turismo, como o conhecemos hoje, teve seu início com Thomas Cook, em 1841. Cook nasceu em 1808, em Derbyshire, Inglaterra. De família pobre, ficou órfão aos quatro anos e teve que abandonar a escola aos dez anos, para ajudar a mãe no sustento do lar. Após vários empregos subalternos, aos vinte anos se estabelece na cidadezinha de Loughborough, como missionário batista. Como os fiéis da igreja tinham problemas com a bebida, e Cook fazia parte de um movimento denominado *Temperança*, que realizava uma cruzada contra o álcool, ele resolveu levar seus fiéis a uma pequena cidade próxima onde haveria um encontro dos membros da Liga da Temperança. Para isso, fretou um trem e levou 578 pessoas a Leicester. Os participantes gostaram tanto da viagem em si que Cook resolveu explorar esse tipo de atividade comercialmente e abandonou a pregação para se tornar o primeiro empresário de turismo do mundo, fundando com o filho, em 1845, a Thomas Cook & Son (CAMARGO, 2001; OLIVEIRA, 2001).

O senso empresarial e aventureiro de Cook o levaram a criar a estrutura que hoje chamamos de turismo: em 1845, escreve e publica o primeiro guia de viagem impresso,<sup>2</sup> o “Handbook of the Trip”; em 1846, realiza a primeira excursão

acompanhada de guia; em 1851, leva 165 mil pessoas à Exposição Universal de Londres; em 1855, sem saber uma palavra em francês, organizou a primeira excursão internacional de turismo levando ingleses para a Exposição Universal em Paris; em 1862, criou o primeiro pacote turístico, o *Individual Inclusive Tour*, vendendo passagens, traslados, hospedagens e refeições, para o roteiro de interesse do cliente; em 1865, levou o primeiro grupo de turistas europeus aos EUA; em 1867, criou o *voucher*, cupons de hospedagem pré-pagos; em 1871, organizou a primeira excursão de volta ao mundo, a qual durou 222 dias e teve 9 participantes; em 1874, criou o antecessor do *traveller check*. No ano de sua morte, 1892, sua empresa possuía 85 agências no exterior e empregava 1.700 funcionários. Sucessivas gerações cuidaram dos negócios da Thomas Cook & Son até que ela foi vendida em 1928 para a International Sleeping Car Co., mantendo, porém, o nome tradicional. Por tudo que vimos, Cook é considerado o pai do turismo (OLIVEIRA, 2001).

### **c – As condições históricas para o nascimento e a expansão do turismo**

O sucesso de Cook e a expansão do turismo se devem a um conjunto de fatores:

- 1. A revolução industrial.** É o elemento central, sobre o qual comentaremos mais adiante, pois a generalização da revolução industrial reconfigura a noção de tempo, criando o tempo livre, que passa a ser despendido no lazer e no turismo.
- 2. A revolução nos transportes.** Os trens proporcionavam viagens rápidas, seguras, confortáveis e baratas, e as ferrovias se espalhavam por toda a Europa. Além disso, nos finais de semana, os trens ficam com uma parte de sua capacidade ociosa, o que facilitou a associação das empresas ferroviárias com Cook, barateando mais ainda os preços das passagens.

---

<sup>2</sup> Anteriormente havia os manuscritos de circulação restrita como o *Guia do Peregrino* de 1130, destinado aos que peregrinavam a Santiago de Compostela, e, em 1743, Thomas Nugent edita um guia para o *Grand Tour*.

**3. A degradação do ambiente urbano.** O “inchamento” das cidades industriais e a feiúra produzida pelas chaminés das fábricas geravam uma oposição estética entre o campo e a cidade e/ou cidades industriais e cidades históricas, criando assim a necessidade, nas populações das cidades industriais, de viajarem;

**4. O ambiente cultural.** O século XIX, envolto em movimentos nacionalistas, estimula as ciências históricas e faz surgir novas áreas de pesquisa, como a arqueologia. Assim, nasce a noção de patrimônio histórico-cultural o qual deve ser preservado pelos museus e visitado pelos turistas, ou seja, a pesquisa e a divulgação do patrimônio, típicas ações educativas, estimulam a expansão dos museus e do turismo. Além disso, o movimento do Romantismo apregoava uma nova postura de contemplação e vivência em relação à natureza e a outras culturas.

**5. O ambiente religioso.** Na segunda metade do século XIX, o Puritanismo na Inglaterra apregoava os benefícios de um “bom” uso do tempo livre com atividades edificantes, entre elas as atividades no campo, ao ar livre, para a saúde do corpo e do espírito (CAMARGO, 2001; OLIVEIRA, 2001).

Para concluir estas considerações, devemos ressaltar que o grande divisor entre a mera viagem e o turismo é a Revolução Industrial, pois o turismo, como o conhecemos hoje, é um fenômeno das sociedades industriais. Essa afirmação se fundamenta no fato de que a Revolução Industrial, ao radicalizar a distinção entre trabalho *versus* tempo livre, entre produção *versus* lazer, criou as condições para a objetificação e a mercantilização desse tempo livre, que se expressou, posteriormente, na Indústria cultural e no turismo como negócio.

#### **d – O turismo: da *Temperança* ao maior negócio do mundo**

O lazer, que antes da Revolução Industrial era a atividade de repouso e divertimento, ambos necessários para a saúde psicofísica do homem,

após o seu trabalho diário pela sobrevivência, era também o exercício da liberdade criativa e do crescimento pessoal. Porém, na sociedade industrial, o lazer se torna mercadoria e mecanismo de controle. Para “distrair” o trabalhador, várias atividades e locais especiais são progressivamente criados, dentre os quais os parques temáticos, como a Disney, são exemplos eloqüentes.

O capitalismo não se contenta em impor *o que* os trabalhadores irão consumir no “seu” tempo livre, ele também impõe *o como* consumir. Aqui me refiro à padronização do turismo de massa e à “tirania do relógio”, expresso no adágio “tempo é dinheiro”, que o capitalismo industrial instalou nas fábricas e agora também instala no “tempo livre”. Para compreender essa lógica do controle do tempo livre, devemos considerar a relação que Marx Weber (1967) fez entre a moral ascética do protestantismo e o espírito de controle rígido das finanças, tão fundamental para a acumulação capitalista. Para compreender a extrapolação dessa lógica para o turismo, basta lembrarmos que Cook era um pregador batista e que, em suas origens, o turismo estava mais vinculado a uma prática “útil e instrutiva” do que ao mero hedonismo. E, se o turismo se transforma em negócio, nada mais natural do que o tempo, mesmo o livre, se transformar em dinheiro. Sobre estas questões, Camargo afirma: “talvez isso seja útil para compreender a tirania do tempo das viagens, da pontualidade exigida pelos guias, dos horários implacáveis (...)” (2001, p.67).

Como vimos, as condições necessárias estavam dadas, e o pioneiro havia surgido; assim, restava ao turismo se expandir intensivamente no século XIX, período da Segunda Revolução Industrial; porém, essa expansão, principalmente a internacional, foi interrompida no início do século XX em função da Primeira Guerra Mundial (1914-18), da Crise de 29 (1929-32) e da Segunda Guerra Mundial (1939-45). A retomada da expansão do turismo ocorre na década de 50 do século XX e não será apenas uma retomada e, sim, um salto qualitativo em função de vários elementos, dentre os quais: o

aumento dos salários e da segurança que o Estado de Bem-Estar Social oferecia aos trabalhadores, a diminuição da jornada de trabalho e o desenvolvimento dos transportes e meios de comunicação.

Nesse contexto, a indústria do lazer e do turismo aperfeiçoa a apropriação do tempo livre dos trabalhadores, fazendo surgir, nos EUA, entre outras novidades, os “museus dinâmicos”, que ao oferecerem várias atividades e produtos garantem, via consumo, o entretenimento às massas. Os museus passam a se integrar no turismo de massa tanto quanto os paraísos artificiais dos parques temáticos em um momento em que a indústria do turismo se torna complexa, envolvendo marketing, financiamento, agenciamento, transportes, hospedagem, alimentação, produção de eventos e recreação, sistemas de preservação cultural e natural, shopping, serviços, etc. (PAIVA, 2001).

A envergadura dessa expansão, acima comentada, tornou o turismo a maior “indústria” do mundo (OMT, 1999), representando, em alguns países desenvolvidos, de 5 a 10 % do PIB nacional e em países pequenos, em especial os insulares do Caribe, Mediterrâneo, Pacífico e Índico, de 20 a 25% do PIB (OMT, 1999).

## 2. O turismo no Brasil

Não entrarei nas raízes históricas do turismo no Brasil. O fenômeno é recente entre nós, apesar da constante presença estrangeira. Para se ter uma idéia, foi apenas em 1883, segundo Camargo (2001), que se inaugurou no Brasil, em São Paulo, o primeiro hotel com estrutura similar aos dos grandes centros internacionais da época. Mais precisamente, só em meados da década de 30 do século XX, é que entre nós surgem as condições estruturais que permitiram, no século anterior, a emergência do turismo na Inglaterra: industrialização e legislação trabalhista que garantia férias remuneradas.

Criada a infraestrutura para o turismo interno, em especial o vinculado aos balneários, tem-se as condições para a expansão da recepção aos estrangeiros. O *boom* do pós-guerra, que

comentei anteriormente, se reflete no Brasil e, nas últimas décadas, o turismo se tornou um setor dos mais atrativos. Os números que mostrei abaixo comprovam isso.

Segundo a Embratur<sup>3</sup>, o turismo no Brasil vem crescendo a uma taxa média de 3.5 % nos últimos anos e, em 2000, representou uma contribuição de 7.0 % no PIB, empregando 7,4 % do total dos que se encontravam no mercado de trabalho. Isso foi possível devido aos investimentos estrangeiros diretos na atividade turística, os quais têm alcançado uma média anual de US\$ 6,04 bilhões e crescem a uma taxa média de 5 % ao ano, segundo dados da mesma fonte. De acordo com a Organização Mundial de Turismo (OMT), para cada dólar investido em turismo o país recebe seis como retorno. Sabemos que o Brasil necessita gerar, anualmente, divisas de aproximadamente US\$ 40,0 bilhões para equilibrar sua balança de pagamentos, e também gerar, anualmente, pelo menos 1,0 milhão de novos empregos para absorver o crescimento da população economicamente ativa, sem falar da necessidade de cobrir o déficit atual de 10 milhões de empregos. Ora, se considerarmos que, no ano de 2000, segundo dados da Embratur (2002), as receitas obtidas através dos gastos diretos dos turistas estrangeiros no Brasil equivalem, aproximadamente, a 10 % do valor das exportações brasileiras no mesmo ano, e que foram gerados 5,3 milhões de empregos em função da atividade turística, concluímos que, de fato, o turismo se tornou estratégico para o país. No Brasil, segundo o IBGE, citado pela EMBRATUR (2002), o turismo repercute em 52 segmentos diferentes da economia, empregando desde mão-de-obra mais qualificada à de menor qualificação, tanto no emprego formal quanto no informal.

<sup>3</sup> Estudos da World Travel & Tourism Council divulgados pela Embratur no site: <http://www.embratur.gov.br/economia>, acessado em 12 de out. de 2002.

Apesar dos números positivos, a nossa fatia ainda é pequena em termos mundiais, pois os países desenvolvidos recebem atualmente 56% do fluxo internacional (OMT, 1999), e o “bolo”, segundo a OMT, citada pela EMBRATUR (2002), representado pelas receitas obtidas em todo o mundo, no ano de 2000, com os gastos diretos dos turistas nas localidades visitadas, foi de US\$ 476 bilhões.

Portanto, as possibilidades de crescimento no setor, para os próximos anos, são enormes, pois existem enormes fatias a serem abocanhadas, e o apelo do marketing turístico vem se voltando, cada vez mais, para o contato com a natureza e com o patrimônio histórico-cultural. E nesses aspectos, o Brasil é privilegiado, pois é um dos poucos países considerados como possuidores de megadiversidade biológica, além do que a onda de atentados terroristas e o clima de guerra no Oriente Médio estão desviando o fluxo turístico para a América do Sul.

### III - O TURISMO E O MUSEU NO CONTEXTO DA SUSTENTABILIDADE

#### 1. Triste turismo, oh quão dessemelhante!

Na seção anterior, o rápido panorama da evolução do turismo e seus números nos indicaram as possibilidades promissoras dessa atividade; porém, devemos agora pontuar que as promessas podem se transformar em frustração se não houver clareza sobre o sentido da sustentabilidade.

##### a – Os políticos e os “ovos de ouro”

Se estivemos atentos aos discursos da última campanha eleitoral de 2002 no Brasil, para Presidente da República e Governadores de estado, lembraremos que, da Direita à Esquerda, todos afirmavam que iriam estimular três coisas como solução para o desemprego: agricultura familiar, construção civil e turismo. Por este último dado, percebo que os políticos sabem dos

números que acima comentei e os grupos econômicos que os apoiam também.

Porém o que me preocupa é a euforia imediatista. Como afirmei anteriormente, não interessa ao país um turismo a qualquer preço. Não podemos nos deixar hipnotizar pelo tamanho do mercado ou por nosso potencial para esse mercado e assim, imprudentemente, pularmos etapas fundamentais como as da pesquisa, do planejamento e do monitoramento das experiências já realizadas. O encantamento como os “ovos de ouro” pode levar ao descuido com a própria galinha.

Essa preocupação se mostra legítima se atentarmos para a nossa história, recheada de governantes que, de boa ou má fé, parecem ter uma percepção parcial da realidade. Se hoje falam da promoção do turismo, indicam que percebem que já estamos em uma sociedade pós-industrial e que nela o setor de serviços é o que mais se expande. Ao mesmo tempo, parece que não percebem que essa mesma sociedade pós-industrial também é a sociedade da informação e do conhecimento e que nela nenhuma atividade se desvincula do saber, em especial o turismo em que os recursos humanos estão na base dos serviços. A consequência é que aquilo que deveria ser solução, acaba aprofundando os problemas. No caso do turismo, a falta de pesquisa, planejamento e monitoramento, provoca três tipos de impactos: sobre a natureza, sobre as populações receptoras e sobre o patrimônio histórico-arquitetônico.

##### b – O retorno à natureza

Outra questão diz respeito ao modelo de turismo que convém implantar. Sabemos que, na medida em que o turismo se expande, ele se diversifica, criando o chamado *turismo de segmento*, o que implica em serviços e produtos cada vez mais diversificados e especializados, como passou a acontecer nas últimas décadas. Ou seja, o *turismo de massa* cresce até um limite de esgotamento, a partir do qual tende a se pulverizar em múltiplos segmentos; e, entre estes, o destaque é para o

turismo vinculado à natureza (SERRANO, 1997).

Hoje, os roteiros considerados ecológicos são os que apresentam maior taxa de crescimento. Segundo Serrano (1997), o atual interesse do público em geral pelo turismo ecológico se encontra inserido em um amplo contexto cultural do Ocidente, que pode ser interpretado como um desejo contemporâneo de “retorno à natureza”. Esse desejo se manifesta tanto por ações organizativas e políticas como as das ONGs ambientalistas ou dos partidos políticos já bem articulados, como o Partido Verde, como também por ações isoladas e individuais de apoio à causa ambiental. Manifesta-se também, pelo volume de publicações e ações cultural-educativas nos meios de comunicação de massas, e até mesmo pelo consumo de produtos de uma “linha verde” ou “orgânicos”. Nesse emergente e florescente “mercado verde”, o ecoturismo é mais um produto na prateleira.

Já se constatou que a natureza, muito mais do que um dado físico, é uma construção cultural, ou se preferirmos, uma representação social (THOMAS, 1996). E, nessa linha, Alain Roger (1991) e Michel Conan (1991), citados por Serrano (1997), chamam à atenção para o fato de que a representação que fazemos da natureza no Ocidente, desde o séc. XVII, vem sendo predominantemente a da *paisagem pitoresca*. Nada de tempestades, cataclismos, espinhos ou feras que se devoram mutuamente. Apenas o que é gracioso e fascinante, digno de uma pintura ou, modernamente, uma foto digital. Ora, esta é a natureza que o turismo apresenta para o consumo: bela, pura, revigorante e distante, porém alcançável, graças aos pacotes e promoções especiais. Essa natureza, anunciada pelo marketing, encontra eco em nossa psique ao nível do arquétipo do “paraíso perdido” e faz tilintar as máquinas registradoras dos caixas das agências de turismo. A natureza nunca foi tão rentável como no negócio do turismo contemporâneo.

Como vimos, não basta ter o rótulo de ecológico. Sob esta embalagem, temos vários produtos de resultados diferentes. Na verdade, não se trata de escolher este ou aquele produto, e,

sim, mudar o paradigma no trato do turismo, adotando a perspectiva da complexidade; afinal, estamos numa zona complexa onde se cruzam mito e lucro. Aqui, nesta encruzilhada, o modelo que se mostra mais indicado para pensar o turismo é o da sustentabilidade, pois pensa simultaneamente o natural e o cultural, o visitante e a população receptora, o lucro e a preservação.

Talvez o leitor mais afeito ao tema esteja se perguntando se tenho conhecimento dos atuais projetos governamentais na área do turismo sustentável. De fato, a emergência do conceito de sustentabilidade e as experiências desastrosas do passado fizeram os governos adotarem uma retórica ambientalmente correta. No Brasil e na Bahia, o conceito de desenvolvimento sustentável passou a circular facilmente entre os responsáveis pela política pública de turismo. A pergunta é: o que eles entendem por desenvolvimento sustentável? Qual a distância entre o discurso e a ação?

A concepção de desenvolvimento sustentável para o turismo, elaborada pela Organização Mundial de Turismo (OMT) define:

(...) o desenvolvimento sustentável atende às necessidades dos turistas atuais, às necessidades das regiões receptoras e, ao mesmo tempo, protege e fomenta as oportunidades para o futuro. É concebido como uma via para a gestão de todos os recursos, de forma que possam satisfazer as necessidades econômicas, sociais e estéticas, respeitando ao mesmo tempo a integridade cultural, os processos ecológicos essenciais, a diversidade biológica e os sistemas que sustentam a vida.” (OMT, 1999, p. 22, tradução minha)

De maneira simples, podemos definir desenvolvimento sustentável como processos ecologicamente viáveis e socialmente justos em relação a esta e às próximas gerações. Para termos uma noção do sentido de “ecologicamente viável” e “socialmente justo”, analisarei abaixo alguns casos concretos.

### c - As lições do México

Como afirmei anteriormente, o encantamento com os “ovos de ouro” pode levar a uma

exploração que mata a própria galinha, ou seja, a uma exploração ecologicamente *inviável*. Exemplos não faltam, basta lembrar Acapulco no México, modelo latino-americano de mega-empresamento que atraía estrelas de Hollywood e toda a sorte de endinheirados. Hoje os afugenta com sua poluição, violência e decadência generalizada (RIBEIRO e BARROS, 1997)

Após a decadência de Acapulco, o governo mexicano elegeu, na década de 70, as praias que ficam na extremidade sul do Golfo do México, na ponta da península de Yucatán, como um novo pólo turístico a ser implantado sob a sua ótica de sustentabilidade e do ecoturismo: Cancún. O resultado foi a transformação de uma vila de pescadores, que, na década de 70, tinha 426 residentes e ficava em uma praia praticamente selvagem e sem nenhuma relevância para a economia mexicana, no maior centro receptor do turismo global depois de Orlando-Disneyworld. De aldeia de pescadores, se transformou, na década de 90, em uma cidade de 300 mil habitantes e com quase 40 grandes hotéis que ofereciam 16.805 unidades. (RIBEIRO e BARROS, 1997)

Momentaneamente, Cancún é um sucesso, e o turista ainda pode se gabar de estar fazendo o que o mercado cunhou como um emblema distintivo de requinte: o turismo ecoarqueológico. Porém, entre o discurso de sustentabilidade e a ação concreta, os nativos foram esquecidos. E, segundo a Organização Mundial de Turismo (OMT, 1999), se a comunidade local não participa e não se beneficia, o empreendimento não pode ser sustentável.

Para Ribeiro e Barros (1997), o empreendimento mexicano, além de excluir os índios, os explora. Os mexicanos se apropriam do passado Asteca, ou seja, indígena, subtraindo-lhe os elementos gloriosos, e, com esses elementos, constroem sua identidade nacional e seu *marketing* turístico. Ao mesmo tempo, abandonam os indígenas à mais extrema miséria, pois os estados de Quintana Rôo e Yucatán, que ficam na esfera imediata de Cancún, estão entre os mais pobres do México. O antigo nativo-

camponês vai se tornando assalariado de baixa renda. Seus hábitos alimentares, familiares, sociais vão se modificando sob a pressão do fluxo turístico, e, o que é mais grave, sua cultura, que dá sentido a sua existência, vai se embotando, se desreferencializando, tornando esse nativo “desenraizado”. Enquanto o turista se diverte no conforto dos resorts de um México paradisíaco, os descendentes dos maias, que vivem em um México real, só têm como opção a guerrilha zapatista como forma de darem alguma visibilidade as suas reivindicações.

#### **d – Cancún tupiniquim**

Na Bahia, o governo do estado investiu milhões de dólares em infraestrutura, para criar a Cancún tupiniquim: o complexo chamado “Costa do Sauípe”. Essa região paradisíaca fica na Costa dos Coqueiros, uma das sete micro-regiões que o estado definiu como vocacionadas para o turismo, às quais se reservaram recursos da ordem de US\$ 2,1 bilhões em infra-estrutura, sendo US\$ 737 milhões até o final de 2002. À Costa dos Coqueiros estão reservados US\$ 164 milhões (DÓRIA, 2002).

Em primeiro lugar, construiu-se a “linha verde”, que liga Salvador a Sergipe pelo litoral, em substituição a antiga rota pelo interior. Antes, grupos privilegiados, como sempre acontece, adquirem as terras que, após a construção da estrada, se valorizam automaticamente. Construída a bela e eficiente rodovia próxima ao mar, garantiu-se o acesso confortável a uma região que guardava praias virgens e vilas rústicas de pescadores. Criada a infraestrutura, aportam os capitais estrangeiros que fazem brotar um complexo hoteleiro que, por enquanto, tem 4 mil leitos em hotéis cinco estrelas, com capacidade para receber cerca de 146 mil hóspedes por ano. Quanto às comunidades, ficaram à beira do caminho e a ver navios.

Nos planos e discursos dos gestores, circula livremente a idéia de turismo sustentável. No entanto, as ações e as conseqüentes repercussões nos indicam, mais uma vez, a apropriação indevida de um conceito, apenas para dar um

tom de modernidade ao imprudente imediatismo de nossas elites. O projeto envolve dois municípios, Mata de São João e Entre Rios, em cujas faixas litorâneas havia pacatas vilas de pescadores, com uma economia de subsistência, valores e comportamentos típicos de comunidades tradicionais.

Segundo Carlos Alberto Dória (2002), que também esteve no local em contato com a população, na Vila do Sauípe, com a construção do complexo, a população dobrou rapidamente de 1.500 pessoas para 3.000, e as casas, que há alguns anos atrás dormiam com as portas abertas, hoje ostentam grades nas janelas. Essas grades são o aspecto visível de um processo de desagregação de uma comunidade que perde suas raízes: dos mais velhos, poucos pescam, inclusive por causa dos impactos ambientais que fizeram desaparecer os peixes. Os mais jovens não pescam e, por não terem recebido capacitação para trabalhar nos hotéis ou em atividades artesanais, ficam desocupados. Não é difícil imaginar como drogas, violência e prostituição são facilmente semeáveis nesses terrenos baldios.

Segundo Dória (2002, p.6), “para o suprimento de bens e serviços aos turistas, o complexo Costa do Sauípe gerou cerca de 2.000 empregos diretos, sendo apenas um terço recrutado na região. Os demais são provenientes de Salvador.” Segundo depoimentos colhidos pelo autor, os hotéis, em função das viagens diárias de ônibus para transportar os funcionários que moram em Salvador, chegam a ter encargos sobre a mão-de-obra em torno de 150%. Também os produtos consumidos pelos hotéis vêm de Salvador e saem de 40% a 50% mais caros devido ao transporte. Os hotéis ficariam satisfeitos se pudessem reduzir esses custos, ou seja, empregar e comprar na região. Não o fazem porque alguém se esqueceu de que a sustentabilidade implica na participação e benefício da comunidade. Porque quem discursa sobre sustentabilidade, não capacitou a comunidade para se beneficiar da nova realidade que o turismo trouxe, e, assim, o “progresso” que chegou para poucos, trouxe na mala, para

muitos, o fim de um passado de subsistência, e nenhuma esperança para o futuro.

## 2. O museu sustentável

Após termos visto, na primeira parte deste artigo, a interessante evolução que teve o museu em outras partes do mundo, tentaremos agora entender porque o museu entre nós não representa uma peça-chave para o turismo, em especial o sustentável, e quais as alternativas para isso.

### a – A manutenção dos museus no exterior e a crise dos museus brasileiros

De maneira esquemática, podemos dizer que, até o século XIX, os museus eram sustentados por instituições ou famílias ricas. No século XX, com a ampliação das funções dos museus e as sucessivas crises econômicas pelas quais o mundo passou, os curadores e diretores de museus, após muita resistência, perceberam que se continuassem à margem da economia de mercado teriam que fechar suas portas. Assim, encontram uma fonte de manutenção no turismo, formando fundações e se sustentando com a venda de ingressos, aluguel de espaço para exposição, ministrando cursos, confeccionando e vendendo *souvenirs* e reproduções e outras formas de arrecadação. (BARRETO, 2001).

No caso do Brasil, ainda estamos engatinhando no turismo cultural. Precisamos criar as bases de um turismo cultural interno para, em seguida, atrairmos os estrangeiros, ou seja, precisamos, entre outras coisas, fazer com que os nossos museus sejam atrativos para os nossos próprios jovens e adultos.

A crise de visitação de nossos museus se deve, em parte, à falta de marketing e linguagens mais dinâmicas, bem como o que Barreto (2001) indicou, até bem pouco tempo atrás, os museus brasileiros trabalhavam com a idéia de que o seu público era apenas de *experts*. Sem desconsiderar esses aspectos, Pires (2001), ao denunciar o desencantamento de nossos jovens em relação aos museus, aponta o que, em sua

opinião, é o fator determinante: a tendência que dominou o ensino de história no ensino fundamental e médio e que ele denomina de *a história sem símbolos*. Essa abordagem seria uma reação dos professores a uma história positivista, meramente factual e calcada nos “grandes heróis”, “grandes feitos” e “datas marcantes”. Ou seja, contra esse ensino de história se levantou uma tendência estruturalista que, optando pela filosofia da história, focava apenas nas grandes sínteses interpretativas, chegando, muitas vezes, à pura doutrinação ideológica. Neste ensino, a interpretação sobrepujava o fato (PIRES, 2001).

Ao deixar de lado fatos, nomes e datas, e a história regional e local, a nova historiografia pós-regime militar colocou em segundo plano elementos simbólicos vinculados à cultura material, à identidade local e mesmo à nacional (PIRES, 2001). Os professores, como a ponta reprodutora desse processo, passaram a não mais valorizar as visitas aos museus e mesmo a função destes. Criou-se uma cultura anti-museu.

### **b – O museu brasileiro e o grande público**

Como já comentei anteriormente, os museus surgiram na maior parte da América Latina no século XIX, com a intenção de inculcar, nas populações locais, os padrões científicos e culturais dos colonizadores. Os museus brasileiros, tanto os históricos, como os de arte, de arqueologia, de ciências e outros, também seguiram essa lógica e se inserem, em sua grande maioria, numa perspectiva museológica mais próxima do tradicional, que se caracteriza pelo distanciamento entre a cultura museológica e o grande público.

Para que o homem comum se interesse em visitar o museu, segundo Santos (1993), é necessário que este defina sua filosofia, possibilitando, assim, comunicar ao público a sua importância e o porquê da existência da instituição. É preciso também uma interação com a comunidade para que através da participação desta, surja o interesse em relação ao que será exposto. Também é necessário adaptar os museus para o público pobre, colocando em lin-

guagem popular o significado de cada peça.

Ora, o princípio da participação da comunidade que, como já vimos na primeira parte desse artigo, deu certo em outros lugares no sentido de garantir a sustentabilidade dos museus, é o mesmo princípio básico do turismo sustentável, e mais, a participação é o exercício da cidadania, e cidadania se ensina e se aprende. Logo, a participação que sustentará museus e turismo deveria ser estimulada por uma ação museológica de caráter educativo.

### **c – O museu enquanto instrumento de cidadania**

Segundo Santos (1993), nenhuma etapa do trabalho museológico é neutra. Entre o objeto e o museólogo que seleciona, coleta e documenta, estão concepções que determinam o *que, como e para quem* documentar e expor. Se a orientação do profissional for, de acordo com a Nova Museologia, voltada para a construção da cidadania e a transformação da sociedade, ele envolverá a comunidade em todas as fases de seu trabalho. Essa ação em si é pedagógica e libertadora no sentido de que não somente é reconhecido à comunidade o direito de obter o retorno da pesquisa do especialista, como também lhe é reconhecida a capacidade de opinar, ao lado do especialista, sobre o que preservar e qual o sentido do objeto. Esta participação conduz à apropriação do bem cultural pelo cidadão e evita a imposição de uma interpretação alienante dos significados dos objetos. Além disso, para o profissional do museu, a participação da comunidade é fundamental para o registro da cultura imaterial.

Porém, no Brasil, tal não ocorre, e Santos (1993), partindo do pressuposto de que toda ação museológica é política, articula cidadania com preservação, concebendo para isso que:

1. A *cidadania* começa pelo entendimento da realidade. Esse entendimento se fundamenta no conhecimento da memória histórica, a qual permite a apreensão das transformações sociais e equaciona a

dialética da inovação e da manutenção da identidade cultural. Ou seja, a memória facilita as mudanças conscientes e concretas, pois cria e reafirma as raízes que sustentam as mudanças.

2. Conseqüentemente, a **preservação** deve ser um instrumento político para a ampliação da cidadania.

Se considerarmos a cidadania como um processo que evolui a participação efetiva do cidadão nas tomadas de decisão para a efetivação das ações sociais, podemos afirmar que o cidadão tem sido fortemente excluído do processo de apropriação e preservação do seu patrimônio, logo, não é de se espantar que muitos monumentos históricos se revelam absolutamente estranhos para a comunidade, a qual não reconhece nele a sua história, sua memória, enfim, sua identidade. (SANTOS, 1993).

Em Salvador, apesar dos costumes e valores das classes menos favorecidas permanecerem excluídos do conceito de bem cultural, algumas ações isoladas vêm se desenvolvendo em relação aos rituais populares. O tombamento de terreiros de candomblé e o projeto de mapeamentos dos monumentos negros da Bahia – MAMNBA – podem ser citados como exemplo da inclusão de manifestações populares como bem cultural (SANTOS, 1993).

Concluo esta seção reafirmando que a preservação da memória social deve constar dos projetos educativos que visam a formação de cidadãos, pois o passado entendido criticamente, deixa de ser uma idealização para ser inspiração para a construção participativa do futuro.

## **CONCLUSÃO: A AÇÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS PARA O TURISMO SUSTENTÁVEL**

Até aqui, este artigo tentou demonstrar que os museus tradicionais, além de serem onerosos para o Estado, só interessam às elites. Também tentei demonstrar que o turismo de massa tra-

dicional, além de trazer impactos ambientais e sócio-culturais, só beneficia pequenos grupos, muitas vezes estrangeiros. A alternativa que aqui defendo é que, se os nossos governantes querem um turismo que não cause impactos negativos e que beneficie as comunidades receptoras, devem estimular uma ação museológica junto à comunidade a qual seja, ao mesmo tempo, um levantamento e preservação do patrimônio natural e cultural, e um processo de capacitação para a economia do turismo. Com isso, os museus se tornam socialmente relevantes e auto-sustentados e, ao mesmo tempo, educam os membros da comunidade para participarem do planejamento e da administração do turismo local. Os exemplos dados na primeira parte desse artigo seriam suficientes para demonstrar essa possibilidade, porém, para reforçar a idéia de possibilidade, encerrarei este texto com mais dois exemplos de regiões pobres que estão conseguindo a sustentabilidade no turismo através da ação museológica.

Um exemplo de sucesso é o santuário dos babuínos em Belize relatado por Hawkins e Kahn (2001). Belize é uma das menores nações da América Central continental, com área de 22.965 km<sup>2</sup> e uma economia simples baseada principalmente no cultivo de banana, cana-de-açúcar e frutas cítricas. Sua população, em 1999, era de apenas 200 mil habitantes e a cidade principal, Belize City, possuía 53.915 habitantes.

Segundo os autores, em uma aldeia rural a 52 quilômetros a noroeste de Belize City, em 1985 se iniciou um projeto para salvar os macacos guaribas-pretos ameaçados de extinção. Para tal, dezenas de camponeses proprietários de terras às margens do rio Belize, que faz fronteira entre várias propriedades, foram estimulados a não desmatar e/ou cultivar as margens do rio e, dessa forma, garantir um espaço vital para os macacos, ao mesmo tempo em que evitavam a erosão das margens do rio. Com a participação da WWF, o santuário se expandiu envolvendo mais de cem propriedades, e a população de guaribas-pretos subiu para mais de mil indivíduos. O que seria apenas uma ação

preservacionista logo se transformou em uma bem sucedida experiência entre museu e turismo com vistas à sustentabilidade: o turismo passou a ser estimulado na região para compensar financeiramente os agricultores que deixaram de cultivar parte de suas terras e, ao mesmo tempo, museus foram criados para oferecerem formação escolar para as crianças, capacitação para os adultos e exporem os recursos naturais da região. O resultado, além dos ganhos ambientais, foi que a visitação ao local saltou de 30 pessoas no ano de 1985 para 6 mil em 1990. Se considerarmos que os benefícios foram canalizados para a comunidade e que esta é de apenas 100 pequenos proprietários, veremos que os resultados são altamente positivos. Ganhou-se em preservação, educação e renda.

Um exemplo mais próximo de nós é a **Fundação Museu do Homem Americano**, em São Raimundo Nonato, Piauí, que tem como objetivo colocar à disposição do público o conhecimento sobre mais de 400 sítios arqueológicos do **Parque Nacional da Serra da Capivara**,

considerado patrimônio da humanidade pela Unesco. Também é seu objetivo promover o desenvolvimento sustentável em uma região pobre em oportunidades de trabalho. Para isso, associa a pesquisa arqueológica com museu de sítio, museu ao ar livre e produção de artesanato com reproduções dos motivos rupestres característicos da região. Tudo isso dentro de uma estrutura de turismo cultural (GOMES, 2000). Este tipo de turismo, ao mesmo tempo em que é educação para os visitantes, é também economia para a comunidade receptora. Esta economia, por sua vez, em um círculo virtuoso, dá sustentabilidade ao projeto educacional do museu e mantém a infra-estrutura de serviços que transformaram a comunidade em receptora de turistas. Em um dos estados mais pobres do país, em uma região árida, quente e isolada, que em nada lembra o cartão postal de praias paradisíacas, vemos que a ação museológica, quando colocada a serviço do turismo sustentável, pode também gerar ganhos em preservação, educação e renda.

## REFERÊNCIAS

- CAMARGO, Haroldo L. Fundamentos multidisciplinares do turismo: história. In: TRIGO, Luiz, G. G. *Turismo: como aprender, como ensinar*. São Paulo: SENAC, 2001.
- BARRETO, Margarita. *Turismo e Legado Cultural*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- DÓRIA, Carlos Alberto. Miami no Haiti. In: *Revista trópico*. Disponível em <<http://www.uol.com.br/tropico/>>, acessado em 01 nov. 02.
- EMBRATUR. Disponível em <<http://www.embratur.gov.br/economia>>, acessado em 12 dez. 02.
- GOMES, Denise M. C. Turismo e Museus: um Potencial a Explorar. In: FUNARI, Pedro Paulo e PINSKY, Jaime (Orgs.). *Turismo e patrimônio Cultural*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- HAWKINS, Donald E. e KAHN, Maryam M. Oportunidades para o turismo ecológico nos países em desenvolvimento. In: THEOBALD, William F. (Org.). *Turismo global*. São Paulo: Senac, 2001.
- OLIVEIRA, Antônio Pereira. *Turismo e desenvolvimento: planejamento e organização*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- OMT - Organização Mundial de Turismo. *Guia para administraciones locales: desarrollo turístico sostenible*. Madri: OMT, 1999.
- PAIVA, Maria das Graças de M. V. *Sociologia do turismo*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- PIRES, Mario Jorge. *Lazer e Turismo Cultural*. São Paulo: Manole, 2001.

RIBEIRO, Gustavo L. e BARROS, Flávia Lessa de. A corrida por paisagens autênticas: turismo, meio ambiente e subjetividade no mundo contemporâneo. In: SERRANO, Célia M. Toledo & BRUHNS, Heloisa T. (Orgs.). *Viagem à natureza: turismo cultura e ambiente*. Campinas: Papirus, 1997.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. 2. ed. Salvador: UFBA, 1993.

SERRANO, C. M. de T. Uma introdução à discussão sobre turismo, cultura e ambiente. In: SERRANO, Célia M. Toledo & BRUHNS, Heloisa T. (Orgs.) *Viagem à natureza: turismo cultura e ambiente*. Campinas: Papirus, 1997.

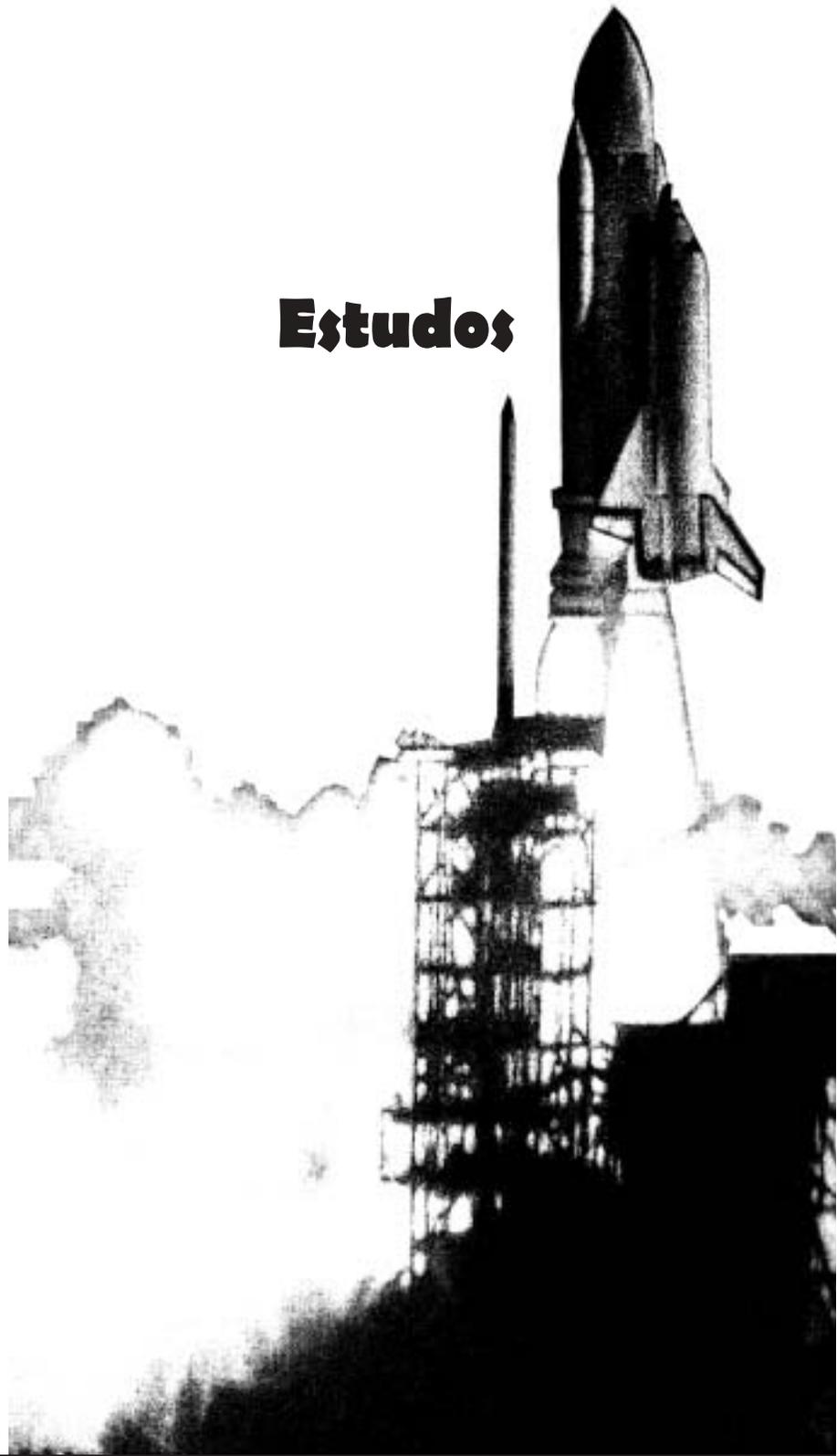
THOMAS, K. *O homem e o mundo natural*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

WEBER, Marx *A ética do protestantismo e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.

*Recebido em 03.12.02*

*Aprovado em 12.03.03*

# Estudos





# A LINGUAGEM VERBAL E SUAS RELAÇÕES DE PODER: a interação lingüística como construto de resistência

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios\*

## RESUMO

Este artigo, baseado no trabalho escolar com a linguagem verbal, apresenta reflexões pedagógicas sobre as formas sutis de poder que circulam na sala de aula, e que contribuem efetivamente para a consolidação de práticas de exclusão/inclusão social marcadas pelas ações, reações e in-terações dos sujeitos de linguagem.

**Palavras-chaves:** Linguagem – Interação – Poder – Exclusão – Reprodução e resistência

## ABSTRACT

**THE VERBAL LANGUAGE AND ITS RELATIONS OF POWER: the linguistic interaction as resistance construct**

This article, based on school work with the verbal language, presents pedagogical reflections on the subtle forms of power that circulate in the class-room, and effectively contribute to the consolidation of practices of social inclusion/exclusion marked by the actions, reactions and interactions of the language subjects.

**Key words:** Language – Interaction – Power – Exclusion – Reproduction and resistance.

Cotidianamente, a escola é marcada por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (EZPELETA & ROCKWELL, 1986)

Os estudos sobre a linguagem, mais especificamente, o papel da escola, seus limites e possibilidades nesse contexto, vêm despertando interesse nos últimos tempos, firmando-se como li-

nha de pesquisa não mais somente limitada à área dos estudos da Lingüística e da Literatura, mas incorporando contribuições da Sociologia, Filosofia, Antropologia, entre outras. A noção

---

\*Professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus IV; mestre em Educação pela Université du Québec à Chicoutimi/UNEB. Endereço para correspondência: Rua da Saudade, 02, Sol Nascente – 44.710.000 Serrolândia/Bahia. E-mail: jhanrios@msn.com ou jhanvasconcelos@zipmail.com.br

de linguagem apresenta-se, pois, múltipla, polissêmica.

Tomaremos como embasamento para esta reflexão a concepção de linguagem baktiniana, a que vê a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo *locus* de realização é a interação ver-bal, um processo que ocorre entre pelo menos dois indivíduos que interagem através do signo ideológico – a palavra (BAKHTIN, 1929). As discussões e reflexões serão respaldadas também pelas contribuições filosóficas de Foucault, uma vez que serão discutidas as relações de poder que emanam do trabalho com a linguagem verbal.

As relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade, entre a linguagem e a escola – e irão provocar a transformação da sociedade – estão baseadas no processo de interação entre os indivíduos. Este processo é conflituoso, pois passa pela construção individual e social, pelo jogo de interesses e propósitos diferentes de pessoas e grupos, pela grande rede de poder que se configura nos espaços sociais.

O ato de ensinar é uma ação significativa, simbólica e repleta de valores e ideologias. Um ato que envolve uma relação ativa entre dois sujeitos que se inter-relacionam, complementando-se e/ou rejeitando-se uns aos outros. A interação professor-aluno é um processo que se dá através da linguagem que, por sua vez, é constitutiva dos sujeitos sociais e de suas consciências, uma vez que as palavras, enquanto exercentes das funções de signos ideológicos, somente adquirem sentidos se forem levadas em conta as determinações sócio-históricas dos interlocutores e do contexto do acontecimento enunciativo.

Assim, pelo fato de que a relação professor-aluno é mediada pela palavra, a linguagem ganha um estatuto de importância significativa no processo de individuação, ou de tornar-se sujeito. É através da relação dialógica que há o resgate do outro, complementando a categoria do eu. A relação dialógica eu-outro passa a ser fundamental no processo ensino-aprendizagem, pelo fato de que é através das palavras, ou dos discursos, em sua forma oral ou escrita, que se constroem a consciência, o conhecimento, os valo-

res, os conceitos, as crenças, enfim, os sujeitos sociais.

Neste contexto, situo o meu olhar reflexivo sobre a linguagem, levando em consideração o meu contato pessoal, estreito, do dia-a-dia, com alunos da Educação Básica, em uma experiência de uma década de prática efetiva de sala de aula como professora de Língua Portuguesa, onde observei de perto a maneira como os alunos da escola pública faziam uso da linguagem ver-bal, observando principalmente como a escola lidava com esse uso – com as questões pragmáticas da língua. Com alunos vindos de diferentes lugares, zona rural e zona urbana, se encontrando nas suas culturas e falas diversas – a sala de aula passou a ser um grande laboratório socio-lingüístico. Falas, variedades, diversidades... a heterogeneidade se corporificando nos discursos de cada discente; a partir daí passei a indagar sobre as formas que as relações de poder tomam no trabalho com a linguagem ver-bal, propondo-me a discutir a linguagem como construto do poder, enquanto produtora e reprodutora de ideologias.

Para responder a esta questão, recorri às práticas e aos depoimentos de alunos e professores das turmas de Aceleração Escolar, numa escola pública no município de Serrolândia, interior da Bahia, pessoas que convivem diariamente com essa realidade. E assim descobri que o poder e, conseqüentemente, o saber se consubstanciam a partir de várias ações, reações e interações entre sujeitos envolvidos no espaço escolar, situando assim esta reflexão a partir de três eixos dicotômicos: a linguagem – ser do poder, a linguagem – querer do poder, e a linguagem – produção de contra-poder.

Início esta reflexão a partir do depoimento de A1, lavradora, doméstica, que estava afastada da escola há seis anos e possui uma relação conflituosa com a linguagem:

A professora de português tem um poder. Ela tá ali com o livro na mão, tem o conhecimento, é formada. Ela sabe usar corretamente a língua, dizer o que é o certo e o que é o errado (...) E o aluno fala e escreve muito errado. (A1)

O depoimento de A1 retrata a concepção que o aluno possui do poder, a idéia mítica/tradicional sobre o papel do professor – aquele que sabe e, conseqüentemente, aquele que pode. Ele refuta a idéia de que o conhecimento, principalmente o conhecimento lingüístico, se constrói nas relações e interações. Nesta fala, ainda que implicitamente, está sugerida uma atitude conformista, reprodutivista e passiva sobre a linguagem. O implícito no depoimento fica por conta da ausência de desejo do aluno em ultrapassar os limites lingüísticos instituídos pelo professor, negando assim a possibilidade que a linguagem oferece em agir, reagir e interagir diante dos diversos usos lingüísticos.

Ao relacionar o saber lingüístico do professor com sua formação acadêmica veiculada à convivência com materiais didáticos, o aluno institui a idéia do saber formal sobre a língua; aquele saber metalingüístico encontrado, principalmente, nas gramáticas, partindo sempre de um mode-lo a ser reproduzido.

Este depoimento corrobora a idéia veiculada sobre o trabalho com a linguagem escolar, que está sempre situada diante de dois blocos contrários e, portanto, impermeáveis entre si. De um lado, o português escolar, o “bom português”. Do outro, a linguagem dos alunos das camadas populares. Oposição total, conforme a maioria dos depoimentos analisados, a língua escolar e suas normas nada têm a ver com a língua realmente falada pelos alunos. Entre estas duas classes lingüísticas, a única relação existente é a de contradição: a fala do aluno difere radicalmente, tanto pela estrutura como pelo significado, do discurso escolar. Daí nasce a idéia de que existe uma única forma de utilização da língua, e o que foge ao padrão é desconsiderada.

Neste espaço a linguagem configura-se na *essência (ser) do poder*, enquanto elemento que categoriza os indivíduos, como forma pronta de um modelo específico de sociedade.

Num outro foco de análise, podemos observar a linguagem como uma grande representação do *querer poder* dentro do trabalho escolar; o desejo de poder se corporifica no anseio em

adquirir o saber lingüístico considerado ideal.

O trabalho com a linguagem é muito importante na escola, porque ela consegue modificar realmente o aluno. O trabalho sendo bem feito, o aluno se interessando, a linguagem melhora muito a sua vida, o aluno passa a querer usá-la de forma correta. (P)

Nas palavras acima, do professor (P), percebemos como a linguagem é um elemento centra-lizador da ideologia, do querer poder na escola. A linguagem, nesse momento deixa de ser um elemento neutro, passando a ser um elemento ideológico e social, configurando-se através da diversidade, da materialidade discursiva das lutas de classes, da disputa do poder e da defesa de ideais de correntes ideológicas distintas demarcando os sujeitos como pertencentes ao grupo dos defensores de tal ideologia ou não.

Disso decorre a estimulação do aluno em desejar esse poder, uma vez que representa miticamente a idéia de participação futura no mercado de trabalho e de obtenção de um bom emprego, implicando em melhoria econômica, além da elevação cultural e social. Uma vez que o indivíduo é efeito do poder e, ao mesmo tempo, seu transmissor, os alunos também buscam exercer seus poderes quando exigem este saber que lhes abrirá o espaço para saírem do *status quo* encontrado.

É papel da escola, do professor passar o português correto, ensinar como deve ser feito. Porque eu estou aqui para me dar bem num emprego, quero deixar de ser costureira, fazer uma coisa melhor. Mudar mesmo de vida. Para isto eu tenho que aprender a escrever, a falar diante das pessoas de alta soci-idade, dos patrões; então é obrigação da professora mudar minha maneira de falar. (A2)

No relato de A2, está implícita a ideologia veiculada pela escola e reforça-se o valor do uso da língua através do padrão que um determinado grupo social impõe. O falar e o escrever representam para o aluno assumir todos os valo-

res e crenças que a escola embute sobre a maneira de viver em sociedade.

Gnerre (1988) afirma que, no trabalho com a variedade padrão, são introduzidos conteúdos ideológicos fortíssimos, uma vez que as formas às quais estão associados ficam imobilizadas favorecendo, assim, quase que uma comunicação entre grupos de iniciadores que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grande massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem, na realidade, privadas do conteúdo associado.

Assim, é uma concepção um tanto ingênua de A2 e do professor (P) acreditar que ter ou oferecer a possibilidade de posse da linguagem da escola – a norma culta – significa garantia de espaço no mercado de trabalho, de tornar-se grupo de domínio e/ou de ser passaporte para uma mudança de vida. Fatores sociais, políticos, econômicos e, conseqüentemente, ideológicos contribuem para que esse saber não tenha essa dimensão, transformando-se apenas em uma muleta de sustentação para o silenciamento das diversidades na escola.

Este mesmo cotidiano da sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de idéias, confrontos de valores e visões de mundo, que interferem no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo, é um momento de aprendizagem grupal, em que as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão. Nesse espaço, a linguagem, enquanto elemento que orienta a ação e constitui os indivíduos em sujeitos sociais, tem um papel essencial na *formação de contra-poderes*, transformando as ações e reações dos alunos em elementos de resistência.

Em um outro momento da análise, pautada na concepção baktiniana sobre a linguagem, e na concepção de saber e poder apresentada por Foucault (1979), observo que os alunos passam a conceber a linguagem de forma diferente do professor, uma vez que eles conseguem perce-

ber/vivenciar a diversidade como algo que extrapola os limites lingüísticos, sendo produzida por pessoas que vivem, pensam e agem diferentemente. Assim, o conhecimento e todo o processo pedagógico ganham uma outra conotação, precisando ser apresentados, construídos e reconstruídos de diversas maneiras para tornarem-se significativos; podemos observar mais de perto através do depoimento de A3:

Eu acho também que a gente pode ter nosso espaço de acordo com nossa maneira de ser, de falar. A gente não pode achar que não somos ninguém. Tem uma história de vida, tem desejo em melhorar a forma de viver, no nosso próprio meio. Eu mesma não tenho a menor intenção de sair de onde eu estou, eu quero com a escola, com a escrita, com o português e com as outras disciplinas, poder discutir minhas idéias, ampliar. (A3)

Na fala de A3, percebo a construção da identidade social, lingüística e ideológica de um sujeito de linguagem – identidade construída a partir dos aparatos discursivos e instrucionais que o definem como tal –, consciente do seu papel enquanto indivíduo dentro do seu espaço social.

Além disso, percebo a aquisição de um saber adquirido num determinado grupo social que vê o conhecimento escolar como uma possibilidade de análise crítica da realidade, inclusive de análise crítica do próprio espaço social que é a escola. Assim, na linguagem, a diversidade não é apenas a expressão de particularidades do modo de vida, mas aparece como manifestação de oposições ou aceitações que implicam um constante reposicionamento dos grupos sociais na dinâmica das relações de classe. Dessa forma, a heterogeneidade passa a ter uma conotação político-ideológica.

Com base nessa observação, permito-me deduzir que o aluno também tem desejo e vontade de poder (FOUCAULT, 1979), vontade de verdade, razão pela qual ele não pode ser visto apenas enquanto desempenhador de um mero papel passivo na vivência cotidiana do interior da sala de aula. Cada um dos sujeitos é singular, possui suas histórias de vida, uma dada classe social,

interesses particulares, e o signo, que se materializa através do som ou da grafia, produzindo palavras, irá refletir e alterar as pressões tanto sociais quanto econômicas, bem como as relações de poder presentes em todo o processo interacional no espaço da sala de aula.

Inspirado em Bakhtin (1929), entendo que o sujeito de linguagem se constitui à medida que interage com os outros; sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” desse mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e se constitui como ser social, pois a linguagem é um trabalho social e histórico. Isto implica que não há um sujeito de linguagem dado, pronto, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

A linguagem é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos, o poder que cada um desempenha sobre o outro e sobre suas próprias construções linguísticas.

Acredito que o português ensinado na escola possa me mudar, mas não de forma ruim, pois eu retiro da minha forma de falar e uso a minha forma de escrever naquilo que me for possível. A gente não pode negar que é necessário mudar algumas coisas quando começamos a estudar, o que eu não aceito é que se mude a consciência das pessoas e que se negue a origem depois do que se aprende na escola. (A3)

Nos vários depoimentos do aluno A3, percebi que, pelo seu grande envolvimento nas questões coletivas referentes ao trabalhador rural, ele prima pela participação ativa nas discussões e briga pela manutenção da identidade de grupo, em todos os seus aspectos. O seu depoimento acima traz uma concepção amadurecida do que é realmente o processo de interação social veiculada pela linguagem, no qual a interação linguística é vista como um acontecimento que reúne dois ou mais sujeitos; e tal relação é sempre

mediada pelo signo ideológico construído num processo dialógico.

Nota-se que a língua não está sendo vista como pronta de antemão, conforme diz Geraldini (1984, p.5) “(...) mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem a cada vez a (re)constrói (...)”, fazendo com que a linguagem seja entendida como atividade dos sujeitos sociais. E ambos, sujeitos e língua, são modificados através do trabalho linguístico, pois, ao tempo em que os sujeitos se constituem na linguagem, esta, por sua vez, é constituída pelos sujeitos na interação verbal. A linguagem aqui é entendida como um lugar de interação humana, onde o processo interlocutivo só se institui nas interações que a língua favorece. Isto significa dizer que a língua também é um fenômeno social que sobrevive graças às convenções sociais e à produção do discurso, e ela acontece em contextos sócio-históricos determinados.

Dentro desta perspectiva, a interação é vista como um processo social e verbal, no qual os interlocutores se constituem enquanto sujeitos tanto no plano social quanto no linguístico, ao realizarem as escolhas verbais possíveis num determinado contexto social, político, econômico e ideológico. Isso implica dizer que as condições de produção dos sentidos estarão diretamente vinculadas a tais fatores objetivos que delimitam as bases concretas do acontecimento discursivo.

O que motiva a interação verbal é a busca do conhecimento por parte do aluno, uma vez que é na escola, enquanto sociedade de discurso, que, supostamente, está o conhecimento socialmente reconhecido.

Ao mesmo tempo, porém, existe um outro nível, o das interações dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas, com suas características próprias. É o nível do grupo social, em que os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. É nele que os indivíduos percebem as relações em que estão imersos, se apropriam dos significados que se oferecem e os reelaboram,

sob a limitação das condições dadas, formando, assim, sua consciência individual e coletiva.

Admite-se, assim, que é no espaço da sala de aula que o poder institucional perpassa os indivíduos, utilizando as mais variadas mediações, principalmente a linguagem. Mas a sala de aula também pode ser percebida como um espaço de transgressão e de criação, ultrapassando, dessa forma, a visão de controle ou de reprodução social. A busca do saber, que é a razão central da relação professor-aluno, pode ser entendida também como um acontecimento em busca da li-berdade.

Dessa forma, esses alunos que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde inserem suas contradições. Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencer a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretar de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade.

Assim, a escola é o resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar que define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais, a criação e transformação; de outro, os sujeitos – alunos, professores, funcionários que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Em cada escola, interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido. Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, no qual os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma

relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

O trabalho com a linguagem pressupõe que o professor tenha um posicionamento frente à sua diversidade de concepções/funções. A linguagem, dentre tantas funções, nem sempre se apresenta de forma agradável, como diz Cagliari (1989); ela também tem um poder, de que fala Bourdieu (1975), um poder simbólico. E, por fim, a linguagem está repleta de significações imaginárias, conforme diz Castoriadis (1982). Isto significa dizer que a língua também é um fato social que sobrevive graças as convenções sociais que são admitidas para ela, além de ser uma forma de interação simbólica entre sujeitos e a produção do discurso; e ela acontece em contextos sócio-históricos determinados. Dentre das significações imaginárias sociais que constituem a linguagem, Castoriadis (1982, p.398) sublinha que:

(...) uma língua só é língua na medida em que novas significações ou novos aspectos de uma significação podem sempre nela emergir... ela só é língua na medida em que oferece aos locutores a possibilidade de se realizar em e por aquilo que dizem por aí moverem-se, de se apoiar no mesmo para criar o outro, de utilizar o código das designações para aparecerem outras significações ou outros aspectos das significações aparentemente já dadas.

O conceito de interação é constitutivo dos sujeitos e da própria linguagem. A palavra é ideológica, ou seja, a enunciação é ideológica. É no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e retrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam.

Conceber a linguagem nesta perspectiva é também situá-la como espaço de constituição de

relações sociais na quais os falantes se tornam sujeitos e, através dela, esse sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. Ela implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Assim, a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos. Não se pode desconhecer, na fluidez deste processo, espaços de estabilização, reconhecíveis somente porque correlacionados às instabilidades da linguagem e do sujeito. Nesse processo, o sujeito constitui-se pela internalização dos signos que circulam nas interações, não só verbais, de que participa.

Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicas, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo *locus* de realização é a interação verbal. Por isso, a aquisição da linguagem, como salienta Bakhtin (1929), dando-se pela internalização da palavra alheia, é também a inserção de uma compreensão de mundo. As palavras alheias vão perdendo suas origens, tornando-se palavras próprias que utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra, e assim ininterruptamente. É nesse sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. Por isso, a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado, de que poderíamos nos apropriar. No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como o fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua.

Para Bakhtin (1929), é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge; sua realização como signo ideológico está no próprio caráter dinâmico da realidade dialógica das interações sociais. O diálogo revela-se uma forma de ligação entre a linguagem e a vida, permitindo que a palavra seja o próprio espaço no qual se confrontam os valo-

res sociais contraditórios. Esses conflitos dinamizam o processo de transformação social, o qual irá refletir-se irremediavelmente na evolução semântica da língua, buscando um elo dinamizador das transformações sociais, que passa, necessariamente, por situar a linguagem, na sua acepção dialógica, como catalisadora dessa mediação. Buscando situar o diálogo no amplo conjunto de textos que constitui a estrutura simbólica-ideológica de uma cultura, Bakhtin (1929, p.41) ressalta sua preocupação com o contexto ideológico e a forma como este exerce uma influência constante sobre a consciência individual e vice-versa.

(...) as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações de caráter social em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma qualidade ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias, mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Admitindo que a linguagem é uma atividade constitutiva (FRANCHI, 1977), é o trabalho lingüístico que nos interessará: o trabalho não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir. Por ele a linguagem se constitui marcada pela história desse fazer contínuo que a está sempre constituindo. O lugar privilegiado desse trabalho é a interação verbal, que não se dá fora das interações sociais, de que é apenas um tipo essencial.

Todos os elementos analisados nesta reflexão levaram-me a ampliar minha visão sobre o processo educacional, uma vez que passei a observar que o trabalho com a linguagem, assim como todo o trabalho pedagógico está além do discurso reprodutivista; que existe nas práticas lingüísticas de cada indivíduo uma

vontade própria, uma condução individual marcada por valores, pela cultura advinda de um determinado meio social, pela história construída pelo próprio indivíduo. E que, por mais que a escola negue as diversidades dos saberes, neste caso específico, o saber lingüístico, o aluno o produz, pois ele é um sujeito que age e reage, reproduz, mas produz ideologias, deixando em vários momentos o campo de dominado e passando a ser elemento de resistência – elemento do próprio poder – dentro do espaço que vai sendo cons-

truído no seu processo de individualização.

Acredito, pois, que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento lingüístico, às relações sociais, às experiências culturais diversas deve contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929.
- BATISTA, A.A.G. *Aula de Português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1973.
- FRANCHI, Carlos. *Linguagem: atividade constitutiva*. In: Almanaque 5. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: \_\_\_\_\_. *O texto em sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p.22-24.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.

Recebido em 30.04.02  
Aprovado em 15.07.02

# RAÇA, GÊNERO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Delcele Mascarenhas Queiroz

## RESUMO

O texto apresentado constitui-se uma síntese da tese de doutorado intitulada “*Raça, gênero e educação superior*”, produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFB, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Sérgio A. Guimarães e do Prof. Dr. Robert Verhine, defendida em 21/12/01. A tese trata das desigualdades entre os segmentos raciais e de gênero no sistema educacional, analisando o ensino superior e elegendo como espaço empírico a Universidade Federal da Bahia. O trabalho examina a participação de estudantes na UFBA, no período 1993 a 1997, seu desempenho no vestibular e no curso, e o nível de prestígio do curso frequentado, a partir da cor e do gênero.

**Palavras-chave:** Raça – Gênero – Educação – Desigualdade – Ensino Superior

## ABSTRACT

### RACE, GENDER AND SUPERIOR EDUCATION

The text presented is constituted of a synthesis of the doctorate’s thesis entitled “*Race, gender and superior education*”, produced according to the Program of Graduation in Education of FAGED/UFB, under the guidance of professor Dr. Antônio Sérgio A. Guimarães and professor Dr. Robert Verhine, defended on 21/12/01. The thesis tackles the inequalities between the racial and gender segments in the educational system, analyzing the superior education and electing the Universidade Federal da Bahia as an empirical space. The work examines the participation of students at UFBA, from 1993 to 1997, their performance in the entrance exams and in the course, and the level of prestige of the course attended, departing from color and gender.

**Key words:** Race – Gender – Education – Inequalities – Superior Education

Neste texto, apresento as principais conclusões da tese de doutorado defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, em dezembro de 2001. A tese trata do tema das desigualdades entre os segmentos raciais e de gênero no sistema educacional, analisando o ensino superior e elegendo como espaço empírico a Univer-

sidade Federal da Bahia. Examinou a participação de estudantes na Universidade, no período 1993 a 1997, seu desempenho no vestibular e no curso, e o nível de prestígio do curso frequentado, a partir da cor e do gênero. A escolha da UFBA decorre da sua condição de universidade pública e gratuita, a mais antiga e considerada de maior prestígio social no Estado, com

maior diversificação de cursos e que oferece, anualmente, o maior número de vagas.

A pretensão da tese é aportar alguma contribuição à compreensão das desigualdades raciais e de gênero no sistema de ensino, demonstrando que *brancos e não-brancos*, homens e mulheres participam desigualmente do ensino superior. Pretende, ainda, contribuir para a constituição de uma base de informações que sirva de subsídio à formulação, nos diversos níveis do sistema de ensino, de medidas de intervenção para correção das profundas desigualdades raciais e de gênero, presentes na educação brasileira. As informações aqui analisadas foram, em parte, fornecidas pelo Centro de Processamento de Dados da UFBA e pela Secretaria Geral de Cursos da Instituição e, em parte, coletadas diretamente. A tese se compõe de sete capítulos, sendo uma introdução, cinco capítulos de análise e uma conclusão e, ao final do texto, encontra-se um *anexo metodológico* no qual são explicados os procedimentos e apresentados os instrumentos adotados na sua construção.

No capítulo de Introdução, justifico a relevância de abordar o tema das desigualdades raciais e de gênero no ensino superior, por ser este um ponto privilegiado para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais, assinalando que os estudos, no campo da educação, têm se voltando, freqüentemente, para as desigualdades de caráter econômico negligenciando a importância de outros marcadores sociais, como a raça e o gênero, que concorrem, fortemente, para a equação que exclui significativas parcelas da sociedade das oportunidades de acesso ao sistema educacional, sobretudo no seu patamar mais elevado.

Argumento que a invisibilidade da raça, como um mecanismo de geração de desigualdades, está fundada na visão do Brasil como uma democracia racial, segundo a qual os brasileiros desfrutariam de uma situação harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento e de acesso aos bens sociais. Refiro-me aos estudos que, a partir dos anos 60, do século passado, passam a evidenciar as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira e que, nos anos 70 e 80, vão to-

mar as estatísticas oficiais para revelar as profundas desvantagens que penalizam o segmento negro, mesmo decorrido quase um século da extinção do trabalho escravo. Esses estudos apontam como elementos responsáveis pela perpetuação da estrutura desigual de oportunidades entre brancos e negros no Brasil, o padrão de segregação geográfica, condicionado pela escravidão e reforçado pela política migratória por um lado, e, por outro, as práticas racistas, exercida contra os negros os quais impedem sua mobilidade social ascendente, na medida em que os obriga a regular suas aspirações “de acordo com o que é culturalmente imposto e definido como o ‘lugar apropriado’ para as pessoas de cor” (HASENBALG, 1979, p.181).

O sistema educacional se apresenta como um dos espaços da reprodução dessa estrutura desigual, determinando que a condição racial do estudante defina o seu destino escolar. Para os estudantes negros, que vêm em geral de escolas públicas, com precárias condições, chegar às portas da universidade significa entrar num confronto extremamente desigual, enfrentando competidores com uma história escolar bastante distinta. Os que conseguem “driblar” o obstáculo representado pelo vestibular seguem, quase sempre, prisioneiros desse destino, ao ter reservado para si um lugar de menor importância dentro das opções oferecidas pelo ensino superior. Dessa perspectiva, opera-se, no sistema de ensino, um processo perverso de inclusão cuja finalidade é excluir. Esse processo, que atinge, sobretudo, os negros, atua de forma “branda”, “contínua”, “desapercebida” e, por isso mesmo, eficiente; um processo de *violência simbólica*.

Assim, ao longo do trabalho, demonstro que, apesar da inexistência de barreiras formais de discriminação racial no acesso ao sistema superior de ensino, os estudantes negros estão sujeitos a um forte processo de exclusão. As condições de desvantagem a que estão submetidos esses segmentos raciais resultam por constituir-se em poderosos obstáculos ao seu acesso à universidade, determinando que na UFBA eles apresentem um desempenho mais modesto no vestibular, estejam sub-representados, com relação

ao peso do seu contingente na população baiana, e alijados daquelas áreas e cursos mais valorizados, que representarão, futuramente, maiores ganhos no mercado de trabalho.

Argumento que assim como a raça, também o gênero tem sido um elemento acionado para marcar distinções no mundo social. Historicamente, as diferenças puramente biológicas entre os seres humanos foram convertidas em diferenças sociais, em desigualdades, determinando um lugar diferenciado para homens e mulheres na sociedade. Isso determinou que as mulheres fossem, social e politicamente, segregadas ao longo de história e tivessem sua presença invisibilizada, na medida em que limitada à esfera do privado, ao mundo doméstico. Hoje, decorrido mais de um século de luta organizada das mulheres, e contando com as significativas conquistas do grupo feminino, no que se refere à ocupação de espaços no mercado de trabalho e na educação, as distâncias entre homens e mulheres são ainda consideráveis. Apesar da expressiva presença das mulheres no sistema de ensino, os espaços mais valorizados do ensino superior revelam a permanência da “tradicional divisão de trabalho entre os sexos” (BOURDIEU; PASSERON, 1973, p.31).

Deste modo, busquei demonstrar que, mesmo ante os consideráveis avanços na situação social da mulher, sobretudo nas últimas décadas, e apesar da reduzida distância na participação de homens e mulheres na população investigada, as imagens de gênero e as expectativas em torno do papel social da mulher seguem, ainda, determinando o desempenho e direcionando as escolhas femininas.

No primeiro capítulo, tomando a idéia de raça como uma construção social, que se refere ao significado conferido pelas pessoas aos atributos físicos e que atua no mundo social para demarcar o lugar dos indivíduos e grupos, examinei estudos que mostram como essa noção foi-se constituindo historicamente, desde a visão da raça apenas como linhagem, sem nenhuma conotação biológica, até assumir, no século XIX, com o chamado *racismo científico*, o caráter de herança física, pressupondo a existência de uma

relação entre características biológicas e atributos morais e culturais e de uma conseqüente hierarquia entre os grupos humanos.

Recorro aos estudos que evidenciam como as teorias raciais, concebidas no mundo europeu como uma visão hierarquizada das raças e negativa da mistura entre elas, sofrem uma adaptação ao chegar ao Brasil. Para dar conta do avançado processo de mestiçagem presente na sociedade brasileira e articulando-se ao projeto de cunho nacionalista, a idéia pessimista da mistura entre as raças metamorfoseou-se num elogio à miscigenação e numa crença no processo de *branqueamento* do povo brasileiro. Desse arranjo, emerge um sistema peculiar de hierarquização em que a raça se associa a outros indicadores de *status*, atuando como um critério de classificação social.

Para compreender esse singular arranjo, abordo o debate em torno dos sistemas de classificação racial, praticados no Brasil, no centro do qual está a crítica às categorias de classificação racial utilizadas pelas pesquisas oficiais. Para os críticos, as categorias do Censo anulariam a riqueza e a ambigüidade da terminologia racial usada pela população. Os defensores do sistema de classificação oficial argumentam, no entanto, que, mesmo que as categorias censitárias limitem a riqueza da terminologia usada no cotidiano e reduzam sua ambigüidade, ela estaria conseguindo expressar o modo como a maioria da população é percebida e se percebe racialmente, sendo, portanto, adequada a sua adoção.

Partindo das hipóteses propostas por esse debate, examinei as informações, comparando os distintos modos de classificação, na busca de verificar aproximações e divergências entre eles, e o efeito de variáveis relacionadas ao *status* socioeconômico sobre o modo como as pessoas se classificam e são classificadas, na realidade brasileira.

A análise da classificação racial dos estudantes da UFBA, utilizando distintos procedimentos e esquemas classificatórios, confirmou a existência de um modo singular de classificação, caracterizado pelo uso de uma variada terminologia racial. Contudo, evidenciou também

que, apesar dos vinte e três termos apresentados espontaneamente pela população investigada, para identificar sua cor ou raça, mais de 90% das respostas concentravam-se em apenas seis categorias (*branco, pardo, moreno, negro, moreno claro e preto*), três delas pertencentes ao esquema censitário (*branco, pardo, preto*). Mais de sete em dez estudantes se classificaram espontaneamente utilizando-se de categorias de uso do IBGE (*branco, pardo, preto, amarelo e indígena*), contrariando, portanto, a hipótese dos críticos desse esquema classificatório.

O cruzamento entre os dados obtidos por autoclassificação espontânea com os obtidos por autoclassificação induzida, pelas categorias oficiais, revelou razoável consistência entre essas duas formas de classificação. Aqueles que se haviam classificado espontaneamente com as categorias censitárias, voltaram a fazê-lo, em proporções bastante elevadas, na mesma categoria.

A comparação entre a autoclassificação espontânea e a classificação atribuída pelo pesquisador mostrou também uma considerável proximidade entre esses dois esquemas, indicando que uma proporção bastante expressiva de informantes se havia classificado espontaneamente com categorias desse esquema classificatório, isto é, como *brancos, morenos, mulatos e negro*.

A comparação entre os três modos de classificação mostrou aproximação entre eles, de modo que, ao contrário do que afirmam alguns analistas, se poderia falar de um relativo consenso em torno do modo como as pessoas se classificam e são classificadas na sociedade brasileira, evidenciando que esse sistema não é tão anárquico como se poderia supor.

Uma outra conclusão que emerge da análise é que, se, por um lado, as evidências sugerem a persistência da idéia de *branqueamento*, na medida em que o recurso a uma grande variedade de termos sugere uma preocupação em distanciar-se do pólo mais escuro da escala de cor, por outro, a tendência dos mestiços a reclassificarem-se com categorias do pólo escuro, aponta para o reconhecimento de uma identidade *não-branca*.

A articulação entre cor e outras variáveis indicadoras de *status* confirmou que a classificação racial é afetada por essas variáveis, fazendo com que à gradação na situação socioeconômica corresponda uma gradação na cor, de modo que a cor mais clara está associada ao *status* socioeconômico mais elevado. A análise mostrou que as pessoas que desfrutam de um *status* mais elevado se vêem e são vistas como mais claras, enquanto que as pessoas que desfrutam de um *status* menos elevado vêem a si próprias e são também vistas como mais escuras.

No segundo capítulo, examino a participação dos segmentos raciais na UFBA, comparando com a sua presença no conjunto da população do estado, e analiso o perfil da sua distribuição pelas áreas e cursos da Universidade.

Recorrendo à literatura que trata da articulação entre raça e educação, assinalo que, a partir dos anos 80, estudos empíricos passaram a evidenciar, mais enfaticamente, as desigualdades raciais no acesso às oportunidades educacionais. Esses estudos, no entanto, têm frequentemente focado o ensino básico que é o ponto em que fica retida a maioria dos estudantes negros. São ainda bastante escassas as pesquisas sobre a presença de negros nos níveis mais avançados do sistema educacional.

Início a análise dos dados constatando que, sendo uma universidade de funcionamento predominantemente diurno, a UFBA já exclui do seu âmbito uma parcela considerável daqueles estudantes que não poderão abrir mão do trabalho durante a realização do curso.

Assinalo que, apesar da ausência de mecanismos formais de discriminação racial, a UFBA revelou-se um território de predomínio de *brancos e morenos*. Embora representando aproximadamente *quatro quintos* da população baiana, os *mulatos e pretos* são apenas *um quarto* dos estudantes aí presentes. Ao agregar *brancos e morenos*, percebe-se que mais de sete em cada dez estudantes pertencem a esse conjunto, enquanto os *mulatos e pretos* não chegam a três em dez. Examinando isoladamente o contingente *preto*, percebe-se que sua participação não

chega a um em dez estudantes.

Mostro que à UFBA tem acesso uma população predominantemente jovem e solteira, residente na Capital, proveniente de escolas privadas e de cursos de caráter propedêutico, com reduzida experiência em curso pré-vestibular, em concurso vestibular e no mercado de trabalho, o que indica trajetórias escolares realizadas em condições bastante favoráveis, caracterizadas pela literatura como “circuitos virtuosos”, sugerindo que a realização de estudos mais avançados demarcou, desde muito cedo, o horizonte de formação desses estudantes (NOGUEIRA, 2002, p.128). Sua parcela mais expressiva vem de famílias com renda superior a dez salários mínimos, com escolaridade de nível superior e cujos pais, numa proporção elevada, são profissionais liberais, proprietários de pequenas empresas, administradores e profissionais de nível superior. A história escolar e o *status* familiar desses estudantes mostram, portanto, que à UFBA tem acesso um contingente, em geral, bastante privilegiado.

O perfil do estudante *mulato e preto* aí presente mostra-se, no entanto, diferenciado desse padrão. Está entre eles o contingente que ingressa na universidade mais tardiamente, vindo de escolas públicas, e de cursos profissionalizantes, que associou trabalho e estudos na sua trajetória na escola básica, que frequentou curso pré-vestibular e conta com maior número de tentativas de ingressar na Universidade, aspectos que revelam a fragilidade do passado escolar desses estudantes. A proporção mais elevada, entre eles, de estudantes oriundos de cursos profissionalizantes indica a urgência por um espaço no mercado de trabalho. É freqüente, entre *mulatos e pretos*, a presença de famílias com renda inferior a dez salários mínimos, pais com baixa escolaridade e ocupações não qualificadas.

As distinções entre os segmentos raciais presentes na UFBA não se esgotam aí. A uma seletividade que se opera no ingresso, corresponde outra que se dá ao nível do curso a que têm acesso. O prestígio social do curso evidencia, com maior nitidez, a distância entre es-

ses segmentos. Aí, a distribuição obedece a uma gradação de *prestígio* e *cor* em que a cor mais clara corresponde a cursos de mais elevado prestígio social, enquanto que a cor mais escura está associada a cursos de menor prestígio. Entre os dez primeiros cursos em que os brancos e morenos estão melhor situados, oito são de *Alto* prestígio social; são eles: Direito, Psicologia, Odontologia, Medicina, Administração, Arquitetura, Engenharia Civil e Ciência da Computação. Os *mulatos e pretos*, além de minoritários na UFBA, estão melhor representados nos cursos dos níveis inferiores da escala de prestígio. À medida que se reduz o prestígio do curso, aumenta a presença de *mulatos e pretos*. Dentre os dez cursos em que estes segmentos raciais estão melhor situados, nenhum ultrapassa o nível *Médio* de prestígio; pela ordem: Estatística, Biblioteconomia, Química, Matemática, Letras, Desenho e Plástica, Física, Instrumento, Geografia e Licenciatura em Ciências do 1o Grau. Entre os vinte cursos em que eles comparecem numa proporção superior a um terço, apenas quatro ultrapassam o nível de prestígio *Médio* e nenhum deles se situa no nível de *Alto* prestígio.

Confirmando conclusões de outros estudiosos, os dados revelaram uma associação entre a escolaridade do pai e o nível de prestígio do curso em que se encontra o filho, de modo que aqueles que estão em cursos de elevado prestígio social são, predominantemente, filhos de pais com elevada escolaridade, o que penaliza os *mulatos e pretos*, que estão mais representados no grupo de pais com baixa escolaridade.

A análise evidenciou, deste modo, que a UFBA é um espaço privilegiado de inserção de *brancos e morenos*, indicando que a contrapartida do aumento da participação de *mulatos e pretos*, que parece estar se verificando mais recentemente, é a sua presença em cursos de baixa valorização, cuja conseqüência é o ingresso no mercado de trabalho em espaços ocupacionais de menor importância, com salários pouco atraentes, renovando-se assim o ciclo da reprodução das desigualdades.

No terceiro capítulo, examino a participação de homens e mulheres dos distintos segmentos

raciais, buscando compreender de que modo variáveis relacionadas à escolarização anterior e a outros aspectos da trajetória do estudante associados à cor e ao gênero, determinam suas escolhas.

Parto do conceito de gênero como uma construção social elaborada a partir do sexo, enquanto uma característica biológica, para dar conta da situação diferenciada de homens e mulheres no ensino superior. Examinando a literatura sobre o tema e destaco a atuação, no sistema de ensino, de mecanismos de reprodução de imagens de gênero e de manutenção dos tradicionais papéis sexuais.

Evidencio que a desigualdade na UFBA se expressa, também, de modo significativo, entre homens e mulheres, mas que as maiores desvantagens atingem às mulheres *mulatas e pretas*.

Constato que, apesar dos significativos avanços na situação social da mulher e da sua expressiva presença na UFBA, as expectativas da sociedade em geral e do grupo familiar, em particular, agindo sobre a mulher, desde muito cedo, direcionam suas escolhas para o que é esperado como o papel feminino. Assim, não é difícil compreender porque, num mundo em que a participação da mulher é cada vez mais ampla e num espaço onde elas estão representadas quase que nas mesmas proporções que as dos homens, sigam se distanciando das atividades tradicionalmente desempenhadas por eles e busquem, ainda hoje, carreiras identificadas com as atividades do mundo privado, aquelas reconhecidas como “tipicamente femininas”.

Mostro que embora representado a maioria no conjunto da população do Estado e da PEA, sendo a maioria dos que concluem a educação básica e que freqüentaram escolas privadas no segundo grau, as mulheres estão presentes na UFBA numa proporção inferior à dos homens.

Argumento que a busca, pelas famílias, por uma escola privada está relacionada às representações sobre os gêneros, à idéia de maior fragilidade feminina mostrando que, embora os homens provenham em maior proporção de famílias com mais elevado patamar de renda, são as mulheres a maioria daqueles que vêm de es-

colas que representam maiores gastos para as famílias, sugerindo, deste modo, que as famílias optam por manter suas filhas afastadas da escola pública. Esse fenômeno é observado, sobretudo, nos níveis mais baixos de renda, inclusive entre mulheres pretas, aquelas mais expostas a desvantagens. Nas faixas mais elevadas de renda, acima de dez salários mínimos, são os homens a maioria dos que vêm de escolas privadas.

Assim, apesar da vantagem feminina representada pela realização dos estudos de segundo grau numa escola privada, os homens seguem sendo a maioria dos que ingressam na UFBA. Isso mostra que estereótipos e expectativas sobre os gêneros atuam diferentemente sobre homens e mulheres, favorecendo a eles.

A distribuição por gênero nas áreas de concentração do ensino superior confirma os resultados de outros estudos que já haviam apontado para a participação do contingente feminino nas áreas de caráter humanístico, nas quais se concentra uma proporção maior de carreiras de baixa valorização. Assim, as mulheres estão melhor situadas na área de Filosofia e Ciências Humanas, onde está um maior número de carreiras ditas “femininas”, como Psicologia, Pedagogia e muitas outras voltadas para o magistério, que são, tradicionalmente, espaços cativos das mulheres. Nessa área, as mulheres pretas têm sua mais elevada participação. A presença feminina é também expressiva na área de Ciências Biológicas e Profissões de Saúde, nas quais se localizam algumas carreiras tradicionalmente femininas como Enfermagem e Nutrição. As mulheres pretas têm, também aí, uma participação significativa. Nas áreas de Letras e Artes, a participação feminina é também mais elevada que a masculina. Na área de Letras, as mulheres pretas estão melhor representadas que as demais. Em Artes, enquanto os homens têm participação mais expressiva em Desenho Industrial e Composição e Regência, as mulheres estão melhor situadas em Artes Plásticas e Decoração, tidas, do ponto de vista do mundo produtivo, como de menor importância e, até mesmo, envoltas numa certa puerilidade, característica atri-

buída, freqüentemente, às mulheres. As mulheres pretas têm nessa área uma participação relativa que corresponde a pouco mais da metade do conjunto das estudantes. Em algumas carreiras, como Desenho Industrial, Instrumento e Direção Teatral, elas estão ausentes. Na área de Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia, as mulheres têm presença discreta. Apenas em Arquitetura elas têm uma participação levemente superior à masculina.

Embora consideradas “femininas”, chama atenção a presença masculina nas carreiras voltadas para o magistério, tendência que já havia sido apontada por outro estudo, para as últimas duas décadas. No contexto das transformações que vêm ocorrendo no mercado de trabalho contemporâneo, essa tendência pode ser entendida como um avanço dos homens por espaços antes disponíveis para as mulheres, em decorrência da redução das oportunidades de ocupação em outras áreas.

Apesar da presença feminina mais reduzida na área de Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia, é também possível constatar, como já fizeram outros estudos, que as mulheres estão conseguindo se inserir nesse espaços, tradicionalmente masculinos, que são as carreiras técnicas, rompendo de algum modo as barreiras a seu acesso a esse *território* masculino.

Assim, o que se pode perceber é que o privilégio da concentração em carreiras de mais elevado prestígio social cabe aos homens brancos; aí está presente mais da metade do seu contingente. Em seguida, estão os homens morenos, as mulheres brancas, os homens mulatos, as mulheres morenas, os homens pretos e, por fim, as mulheres pretas, mostrando que há, portanto, uma articulação entre gênero e raça que determina que as melhores posições sejam apropriadas pelo contingente masculino e pelas pessoas mais *claras*.

No quarto capítulo, analiso o desempenho dos estudantes segundo a cor, o gênero e o status socioeconômico, tomando dois momentos do seu trajeto acadêmico: o vestibular e o terceiro semestre do curso.

Evidencio a articulação entre cor, *status* e de-

sempenho, mostrando que a UFBA revelou-se um espaço pouco permeável à presença dos estudantes dos níveis inferiores de *status*, entre os quais os *mulatos* e *pretos* estão mais representados; são dos *brancos* e *morenos*, e daqueles de mais elevado status, os melhores resultados acadêmicos.

Assinalo que, apesar da disputa pelas carreiras de mais elevado prestígio favorecer aos *brancos* e de mais elevado *status*, merece destaque a atuação dos *mulatos* e *pretos* no curso de *Medicina*, o de maior concorrência e considerado o de mais elevado prestígio social da UFBA. É deles o melhor desempenho nos dois momentos analisados.

A associação entre gênero e desempenho revelou a desvantagem feminina em situação que envolve competição, como a que caracteriza o vestibular, mostrando a atuação das imagens de gênero sobre o desempenho feminino. Contudo, a análise do rendimento dos estudantes no curso demonstra a superioridade feminina, em todas as áreas, destacando-se o desempenho das estudantes do segmento *mulato* e *preto*, nos cursos de mais elevado prestígio. É também destacável o rendimento das mulheres em muitos cursos considerados “*masculinos*”, o que aponta para a superação do padrão de socialização que conduz as mulheres para profissões assemelhadas ao seu tradicional papel, no mundo privado.

No quinto capítulo, através de um modelo de análise multivariada, examino a trajetória das variáveis mais significativas envolvidas no estudo, buscando verificar qual a contribuição das variáveis independentes, para determinar a variável dependente. Assim, pude verificar que a cor, o status socioeconômico e a renda da família, a escola de segundo grau e a condição de ocupação do estudante foram as variáveis que melhor explicaram o seu desempenho no vestibular, o seu rendimento no curso e o prestígio do curso escolhido.

Embora as variáveis renda e *status* socioeconômico tenham apresentado, dentro do modelo de análise, uma contribuição mais elevada que a cor para a inserção do estudante em cursos de elevado prestígio, a cor tem uma contribuição independente que não se confunde com o efeito

das demais variáveis, indicando que são dos estudantes *brancos e morenos* as maiores chances de acesso a esses cursos. O impacto da variável cor mostrou-se significativo, ainda, para explicar o desempenho do estudante no vestibular, indicando que os *brancos e morenos* apresentam o melhor desempenho.

As evidências resultantes desse procedimento,

ao mostrar isoladamente a contribuição de cada um desses fatores, são significativas porque contrariam a idéia segundo a qual a desvantagem que atinge aos *mulatos e pretos* advém, exclusivamente, da sua condição socioeconômica. A análise demonstra, desta forma, que sobre os *mulatos e pretos* recai uma desvantagem específica que está associada, diretamente, à sua condição racial.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU P. y PASSERON J. C. *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor, 1973.
- HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetória feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (orgs). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.125-154.

*Recebido em 25.11.02*  
*Aprovado em 26.02.03*

# AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: POR AUTORIAS LIVRES, PLURAIS E GRATUITAS

Edméa Oliveira dos Santos\*

## RESUMO

Estamos vivenciando um tempo de grandes banalizações, sobretudo do ponto de vista de alguns conceitos fundamentais para o exercício de práticas comunicacionais e educacionais em nosso tempo. O conceito de ambientes virtuais de aprendizagem – AVA – é um desses conceitos. O artigo procura desmistificar o conceito, ilustrando sua potencialidade a partir da emergência do ciberespaço, mostrando possibilidades concretas de criação e gestão AVA utilizando recursos gratuitos do próprio ciberespaço. Além disso, procuro chamar a atenção dos educadores e educadoras acerca da qualidade de alguns AVA, fazendo uma análise crítica de um curso disponibilizado gratuitamente na Internet, na qual sinalizo problemas e banalizações de conceitos e práticas referentes à interface educação, comunicação e tecnologias.

**Palavras-chaves:** Ambientes virtuais de aprendizagem – Ciberespaço – Interfaces gratuitas – E-learning

## ABSTRACT

### VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS: BY UNRESTRICTED, PLURAL AND FREE AUTHORIZING

We are experiencing times of great triteness, specially from the point of view of some fundamental concepts for the exercise of communicational and educational practices in our time. The concept of virtual learning environments – AVA – is one of them. The article seeks to dysmistify the concept, illustrating its potentiality from the emergence of cyberspace, showing concrete possibilities of creation and AVA management using free of charge resources from the cyberspace itself. Furthermore, I attempt to draw the attention of educators over the quality of some AVA, performing a critical analysis of a course made available free of charge in Internet, in which I signal problems and triteness of concepts and practices referring toto the education, communication and technologies interface.

**Key words:** Virtual learning environments – Cyberspace – Free of charge interfaces – E-learning

---

\* Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela FACED/UFBA – Universidade Federal da Bahia; professora do Curso de Pedagogia da UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Endereço para correspondência: Condomínio Vilas do Imbuí, Ed. Jaciara, apt 102, Imbuí, Salvador/BA. E-mail: mea2@uol.com.br

## Desmistificando o conceito de ambientes virtuais de aprendizagem

Ambientes virtuais de aprendizagem, expressão muito utilizada contemporaneamente por educadores, comunicadores, técnicos em informática e tantos outros sujeitos e grupo/sujeitos interessados pela interface educação e comunicação com mediação tecnológica, mas especificamente pelas relações sócio-técnicas entre humanos e redes telemáticas de informação e comunicação. Mas afinal o que quer dizer AVA, ambientes virtuais de aprendizagem?

Por ambientes podemos entender tudo aquilo que envolve pessoas, natureza ou coisas, objetos técnicos. Já o virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. No senso-comum, muitas pessoas utilizam a expressão virtual que designa alguma coisa que não existe como, por exemplo: “meu salário este mês está virtual”, “no município X tem tanta corrupção que 30% dos eleitores são virtuais”. Enfim virtual, nos exemplos citados, vem representando algo fora da realidade, o que se opõem ao real.

Lévy (1996), em seu livro *O que é o virtual?*, nos esclarece que o virtual não se opõe ao real e, sim, ao atual. Virtual é o que existe em potência e não em ato. Citando o exemplo da árvore e da semente, Lévy explica que toda semente é potencialmente uma árvore, ou seja, não existe em ato, mas existe em potência. Ao contrário dos exemplos citados no parágrafo anterior, o virtual faz parte do real, não se opondo a ele. Por isso, nem tudo que é virtual necessariamente se atualizará. Ainda no exemplo da semente, caso um pássaro a coma ela jamais poderá vir a ser uma árvore.

Transpondo essa idéia para a realidade educacional, podemos aferir que, quando estamos interagindo com outros sujeitos e objetos técnicos construindo uma prática de significação, podemos tanto virtualizar quanto atualizar este processo. Vale destacar que a atualização é um processo que parte, quase sempre, de uma problematização para uma solução; já a

“virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema”. (LEVY, 1996, p.18). Logo, virtualizar é problematizar, questionar é processo de criação.

Nesse sentido, podemos afirmar que um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando, assim, a construção de conhecimentos, logo, a aprendizagem. Então todo ambiente virtual é um ambiente de aprendizagem? Se entendermos aprendizagem como um processo sócio-técnico em que os sujeitos interagem na e pela cultura, sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento, então podemos afirmar que sim.

Você, leitor e meu virtual interlocutor, deve estar se perguntando: então AVA pode não ser necessariamente um ambiente que envolva as novas tecnologias digitais de informação e comunicação? Ouso responder que sim. É possível atualizar e, sobretudo, virtualizar saberes e conhecimentos sem necessariamente estarmos utilizando mediações tecnológicas seja presencialmente, seja a distância. Entretanto, essas tecnologias digitais podem potencializar e estruturar novas sociabilidades e, conseqüentemente, novas aprendizagens.

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação se caracterizam pela sua nova forma de materialização. A informação que vinha sendo produzida e circulada ao longo da história da humanidade por suportes atômicos (madeira, pedra, papiro, papel, corpo) na atualidade também vem sendo circulada pelos bits, códigos digitais universais (0 e 1). As tecnologias da informática associadas às telecomunicações vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Uma nova revolução emerge: a revolução digital.

Digitalizada, a informação se reproduz, circula, modifica e se atualiza em diferentes interfaces. É possível digitalizar sons, imagens, gráficos, textos, enfim uma infinidade de informações. Nesse contexto, “a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens

entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (CASTELLS, 1999, p.505). Novos processos criativos podem ser potencializados pelos fluxos sócio-técnicos de ambientes virtuais de aprendizagens que utilizam o digital como suporte.

### O ciberespaço como ambiente virtual de aprendizagem

O ciberespaço surge não só por conta da digitalização, evolução da informática e suas interfaces, própria dos computadores individuais, mas da interconexão mundial entre computadores, popularmente conhecida como Rede Internet. Da máquina de calcular à Internet, muita coisa mudou e vem mudando no ciberespaço. Tal mutação se caracteriza, dentre outros fatores, pelo movimento do *faça você mesmo e, de preferência, com outros iguais e diferentes de você*. A rede é a palavra de ordem do ciberespaço.

Rede aqui está sendo entendida como todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos, e as interfaces digitais. Nessa híbrida relação, todo e qualquer signo pode ser produzido e socializado no e pelo ciberespaço, compondo assim o processo de comunicação em rede próprio do conceito de ambiente virtual de aprendizagem. Nesse contexto, surge uma nova cultura, a cibercultura. Conforme Santaella (2002, p.45-46), “(...) quaisquer meios de comunicações ou mídias são inseparáveis das suas formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio”.

O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias e interfaces. Podemos encontrar desde mídias como: jornal, revista, rádio, cinema, TV, bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos chats, listas e fórum de discussão, blogs dentre outros. Nesse sentido, o ciberespaço, além de se estruturar como um

ambiente virtual de aprendizagem universal que conecta redes sócio-técnicas do mundo inteiro, permite que grupos/sujeitos possam formar comunidades virtuais fundadas para fins bem específicos, a exemplo das comunidades de *e-learning*.

É exatamente dentro do contexto de *e-learning* que o conceito de AVA precisa ser problematizado, ou melhor, virtualizado. A aprendizagem mediada por AVA pode permitir que, através dos recursos da digitalização, várias fontes de informações e conhecimentos possam ser criadas e socializadas através de conteúdos apresentados de forma hipertextual, mixada, multimídia, com recursos de simulações. Além do acesso e das possibilidades variadas de leituras, o aprendiz que interage com o conteúdo digital poderá também se comunicar com outros sujeitos de forma síncrona e assíncrona em modalidades variadas de interatividade: um e um-todos comuns das mediações estruturados por suportes como os impressos, vídeo, rádio e TV; e principalmente *todos-todos*, própria do ciberespaço.

As possibilidades de comunicação *todos-todos* caracterizam e diferem os AVA de outros suportes de educação e comunicação mediadas por tecnologias. Através de interfaces, o digital permite a hibridização e a permutabilidade entre os sujeitos (emissores e receptores) da comunicação. Emissores podem ser também receptores e estes poderão ser também emissores. Neste processo, a mensagem poderá ser modificada não só internamente, pela cognição do receptor, mas poderá ser modificada por ele ganhando possibilidades plurais de formatos. Assim, o sujeito além de receber uma informação poderá ser potencialmente um emissor de mensagens e conhecimentos.

Essas potencialidades citadas são características do ciberespaço, mas não significa que todos os AVA disponíveis nele agregam conteúdos hipertextuais e interativos. Muitas práticas de *e-learning* ainda se fundamentam na modalidade da comunicação de massa, em que um pólo emissor distribui mensagens, muitas vezes em formatos lineares, com pouca ou quase nenhuma

ma interatividade. Além do problema na qualidade do conteúdo veiculado no AVA, este, muitas vezes, não pode ser modificado pelos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os processos comunicacionais, muitas vezes, se limitam à prestação de contas de exercícios previamente distribuídos em formatos de múltipla-escolha ou em atividades medíocres e idiotas, a exemplo das pirotecnias que poluem a percepção imagética e sonora dos receptores, muitas vezes chamadas de interativas, apenas por conta da mixagem, mistura em movimento

de sons, imagens, gráficos, enfim linguagens variadas.

### AVA: soluções tecnológicas para a aprendizagem

Muitos são os AVA encontrados no ciberespaço. Por permitir e potencializar comunicações diversas, a expansão do ciberespaço vem agregando um vasto mercado em e-learning. Nesse sentido, várias organizações vêm produzindo e disponibilizando AVA no ciberespaço,

AVA	ORGANIZAÇÃO AUTORA	ENDEREÇO NO CIBERESPAÇO
AulaNet	PUC-RJ (Brasil)	<a href="http://guiaaulanet.eduweb.com.br">http://guiaaulanet.eduweb.com.br</a>
Blackboard	Blackboard (EUA)	<a href="http://www.blackboard.com.br">http://www.blackboard.com.br</a>
CoSE	Staffordshire University (UK Reino Unido)	<a href="http://www.staffs.ac.uk/case">http://www.staffs.ac.uk/case</a>
Learning Space	Lotus Education-Institute IBM (EUA)	<a href="http://www.lotus.com">http://www.lotus.com</a>
Teleduc	Unicamp NIEED (Brasil)	<a href="http://www.hera.nied.unicamp.br/teleduc/">http://www.hera.nied.unicamp.br/teleduc/</a>
WebCT	WebCT, Univ. British Columbia (Canadá)	<a href="http://webct.com.br">http://webct.com.br</a>

com formatos e custos que variam e se adequam às necessidades dos clientes. Vejamos o quadro acima.

Os AVA agregam interfaces que permitem a produção de conteúdos e canais variados de comunicação, permitem também o gerenciamento de banco de dados e controle total das informações circuladas no e pelo ambiente. Essas características vêm permitindo que um grande número de sujeitos geograficamente dispersos pelo mundo possam interagir em tempos e espaços variados. Entretanto, alguns AVA ainda assumem estéticas que tentam simular as clássicas práticas presenciais, utilizando signos e símbolos comumente utilizados em experiências tradicionais de aprendizagem. É impressionante, por exemplo, o uso de metáforas da escola clássica como interface. “Sala de aula” para conversas formais sobre conteúdos do curso, “cantinas ou cafés” para conversas livres e informais, “bibli-

oteca” para acessar textos ou outros materiais, “mural” para envio de notícias por parte, quase sempre, do professor ou tutor, “secretaria”, para assuntos técnico-administrativos. O “ranço” do currículo tradicional ainda impera inclusive no ciberespaço. Precisamos desafiar os educadores, comunicadores e designers a criarem e gerirem novas formas e conteúdos para que tenhamos no ciberespaço mais de que depósitos de conteúdo, mas de fato AVA.

Obviamente, não podemos analisar os AVA apenas como ferramentas tecnológicas. É necessário avaliar a concepção de currículo, de comunicação e de aprendizagem utilizada pelos autores e gestores da comunidade de aprendizagem. É possível encontrar no ciberespaço comunidades que utilizam o mesmo AVA com uma variedade incrível de práticas e posturas pedagógicas e comunicacionais. Tais práticas podem ser tanto *instrucionistas* quanto *interativas e cooperativas*.

As práticas instrucionistas são centradas na distribuição de conteúdos com cobrança coercitiva de tarefas e sem mediação pedagógica; nesses ambientes, as práticas de tutoria são limitadas ao gerenciamento burocrático e bancário do processo de ensino. O curioso é que, muitas vezes, encontramos nos discursos dessas práticas, narrativas críticas e revolucionárias tanto do ponto de vista da teoria da educação quanto da teoria da comunicação, usadas apenas como estratégia de marketing; só que, na prática, o que prevalece é a distribuição em massa. Já nas práticas interativas e cooperativas, o conteúdo (design e comunicação dialógica) do curso é construído pelos sujeitos num processo de autoria e co-autoria de sentidos, na qual a interatividade é característica fundante do processo.

Mesmo reconhecendo as potencialidades dos AVA comercializados por todo mundo no ciberespaço, é extremamente fundamental problematizarmos acerca dos seus limites, tanto tecnológicos em nível de suporte, quanto no que tange à democratização do acesso à informação e, sobretudo, ao conhecimento. Para utilizar um AVA de uma organização, é necessário ter recursos para tal. A falta de recursos e políticas de democratização do acesso às tecnologias configura-se num grande problema social para a democratização do acesso e da formação profissional em diversas áreas do processo produtivo, inclusive na área educacional, mas especificamente na formação de professores e professoras dos espaços públicos de aprendizagem, seja na escola básica ou na universidade ou institutos superiores de educação. É neste sentido que temos com desafio criar e intervir nos processos de políticas públicas e na produção e socialização de interfaces livres e gratuitas para que mais e melhores interações possam emergir na sociedade da informação e do conhecimento.

### **Construindo AVA com interfaces gratuitas do ciberespaço**

Já discutimos que o próprio ciberespaço é por si só um AVA devido a sua natureza aberta e

flexível. Sua expansão se dá devido à grande produção de informação e de saberes criados por sujeitos e grupos/sujeitos diversos distribuídos geograficamente pelo mundo inteiro. Os autores do ciberespaço criam e socializam seus saberes em vários formatos seja na forma de softwares, interfaces, hipertextos, ou mídias diversas. Nesse sentido, podemos nos apropriar desses recursos produzindo conhecimentos num processo de co-criação e sua autoria. Assim, concebemos o ciberespaço como um AVA que é uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões. Para construir sites que sejam AVA com interfaces disponíveis no ciberespaço, é importante destacar algumas questões:

- a) criar sites hipertextuais que agreguem *intertextualidade*, conexões com outros sites ou documentos; *intratextualidade*, conexões com o mesmo documento; *multivocalidade*, agregação de multiplicidade de pontos de vistas; *navegabilidade*, ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações; *mixagem*, integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; *multimídia*, integração de vários suportes midiáticos;
- b) potencializar *comunicação interativa síncrona*, comunicação em tempo real e *assíncrona*, comunicação a qualquer tempo – emissor e receptor não precisam estar no mesmo tempo comunicativo;
- c) criar *atividades de pesquisa* que estimule a construção do conhecimento a partir de situações problemas, nas quais o sujeito possa contextualizar questões locais e globais do seu universo cultural;
- d) criar ambiências para avaliação formativa, nas quais os saberes sejam construídos num processo comunicativo de negociações em que a tomada de decisões seja uma prática constante para a (re) significação processual das autorias e co-autorias;
- e) disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas e navegações fluídas.

<b>EDITORES HTML freeware para construção de sites</b>	
Netscape Composer	<a href="http://cannels.netscape.com/ns/browser/download.jsp">http://cannels.netscape.com/ns/browser/download.jsp</a>
FrontPage Express	<a href="http://microsoft.com/downloads/search.asp/">http://microsoft.com/downloads/search.asp/</a>
Nestor Web Cartographer	<a href="http://www.setarnet.aw/htmlfreeeditors.html">http://www.setarnet.aw/htmlfreeeditors.html</a>

<b>SERVIDORES PARA PUBLICAÇÃO</b>	
VILABOL	<a href="http://www.vila.bol.com.br">http://www.vila.bol.com.br</a>
HPG	<a href="http://www.hpg.com.br">http://www.hpg.com.br</a>
GEOCITIES	<a href="http://www.geocities.com">http://www.geocities.com</a>
TRIPOD	<a href="http://www.tripod.com">http://www.tripod.com</a>

O site ou AVA precisa ser uma obra aberta, no qual a imersão, a navegação, a exploração e a conversação possam fluir na lógica da completação. Isso significa que o AVA deve agregar a criação no devir; todos os participantes poderão contribuir no seu design e na sua dinâmica curricular. Como já sinalizamos anteriormente, a codificação digital (bits) permite que o sujeitos possam modificar os documentos, criando e publicando mensagens em formatos variados. Para tanto, podemos lançar mão de artefatos gratuitos de fácil manipulação. Até o início da década de 90, para criar sites no ciberespaço era necessário construir competências específicas de programação tendo que se dominar algumas linguagens de programação bem específicas, a exemplo de: HTML, Java, Visual Basic, dentre outras. Devido à rápida expansão do ciberespaço e do desenvolvimento de aplicações para ele, encontramos, atualmente, várias destas aplicações distribuídas gratuitamente.

Além de encontrarmos aplicações para criar sites, encontramos também servidores para publicação gratuita; essa abertura vem permitindo que, cada vez mais, os espaços convencionais de aprendizagem expandam seus territórios criativos, potencializando a comunicação interativa a qualquer tempo e espaço.

Não basta apenas criar um site e disponibilizá-lo no ciberespaço. Por mais que o site seja hipertextual, é necessário que seja interativo. É a interatividade com o conteúdo e com seus autores que faz um site ou software se constituir como um AVA. Para que o processo de troca e partilha de sentidos possa ser efetivo, poderemos criar interfaces síncronas, a exemplo dos chats ou salas de bate-papos, e assíncronas, a exemplo dos fóruns e listas de discussão. Podemos contar também com os blogs que, além de permitir comunicação síncrona e assíncrona, agrega em seu formato hipertextual uma infinidade de linguagens e formas de expressão.

### Os chats

Os chats possibilitam que os participantes se comuniquem em tempo real. Nessa modalidade de comunicação, todos os participantes podem

se comunicar com todos que estiverem conectados pelo ambiente virtual de aprendizagem. Além de possibilitar uma comunicação *todos-todos* essa interface também permite uma comunicação *on-line* mais reservada com qualquer participante – *um-um*.

No ciberespaço, os chats são canais de comunicação que possibilitam às pessoas se co-

ENDEREÇOS DE CHATS DISPONÍVEIS GRATUITAMENTE	
Sala de bate-papo do Fórum Mundial de Educação	<a href="http://chat.potoweb.com.br/fmel/">http://chat.potoweb.com.br/fmel/</a>
Chat da Biblioteca Virtual do CNPq	<a href="http://www3.prossiga.br/chat/">http://www3.prossiga.br/chat/</a>
ICQ	<a href="http://go.icq.com/">http://go.icq.com/</a>

municarem em tempo real sem nenhuma referência *a priori* do outro. A comunicação no ciberespaço começa a partir da identificação com o que o outro escreve, com suas idéias, não tendo como referências questões de aparência física, gênero, raça, sexualidade, enfim características que, comumente, condicionam a sociabilidade em ambientes presenciais. A possibilidade de interação com outros sujeitos, sem o contato físico, face a face, permite que novas sociabilidades possam emergir proporcionando ao sujeito novas e diferentes vivências e situações tendo como limite seu próprio imaginário.

As potencialidades da imaginação e as sociabilidades podem ser simplificadas devido à natureza da própria intencionalidade de um curso formal. Nos *chats livres*, os sujeitos entram nas discussões se identificando apenas por um apelido, *nickname*; já nos ambientes de cursos, as pessoas entram na discussão se identificando pelo nome, podendo ser reconhecidos pelo perfil apresentado na identificação de cada participante do curso. Daí, o espaço basicamente ser usado para reuniões e encontros do *grupão* ou de grupos de trabalho para discutirem questões normalmente referentes à temática proposta pelo curso. Obviamente, não é a interface que vai determinar o nível de interações e seus conteúdos, e, sim, a dinâmica comunicativa que a comunidade desenvolverá.

Interfaces como os chats permitem que as *distâncias* geográficas, simbólicas e existen-

ciais possam ser (re)significadas, permitindo a troca de saberes, desejos, dúvidas a qualquer espaço/tempo, não possíveis em práticas educacionais mediatizadas pelos suportes de comunicação de massa.

## Os fóruns

A interface fórum permite o registro e a comunicação de significados por todo o coletivo através da tecnologia. Emissão e recepção se imbricam e se confundem permitindo que a mensagem circulada seja comentada por *todos* os sujeitos do processo de comunicação. A inteligência coletiva é alimentada pela conexão da própria comunidade na colaboração todos-todos. Essa é uma das características fundamentais do ciberespaço.

Obviamente, devemos considerar que o coletivo forma uma comunidade virtual. Logo, essa comunidade compõe um mesmo espaço (não lugar) junto com a infraestrutura técnica que denominamos de ciberespaço. De acordo com Lévy (1998, p.96), “Por intermédio de mundos virtuais, podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos, pôr em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo”.

A possibilidade de diálogos a distância entre indivíduos geograficamente dispersos favorece a criação coletiva fazendo com que o ciberespaço seja muito mais do que um meio de informação – TV, rádio, etc. A comunicação assíncrona proporciona não só

ENDEREÇOS DE FÓRUNS DISPONÍVEIS GRATUITAMENTE	
FORUM NOW	<a href="http://www.forumnow.com.br">http://www.forumnow.com.br</a>
FORUM MANIA	<a href="http://www.forummania.com.br">http://www.forummania.com.br</a>

a criação de temas de discussões entre estudantes e professores, mas, sobretudo, a troca de sentidos construídos por cada singularidade. Cada sujeito na sua *diferença* pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente.

## Listas de discussão

As listas de discussão têm quase as mesmas características do fórum, é utilizada para a comunicação assíncrona na qual todos podem se comunicar com todos. A grande diferença é que as mensagens são socializados no formato do correio eletrônico, não requerendo do usuário o acesso a um ambiente específico no ciberespaço para o envio e recebimento delas. Muitos internautas preferem usar as listas de discussão exatamente pela facilidade de interação via caixa de mensagem. A interface do correio eletrônico é a mais utilizada pela maioria dos internautas. É mais provável passar um dia sem navegar na www do que não abrir a caixa de mensagens pessoal. Daí é muito mais dinâmico responder e enviar mensagens pelas listas do que pelo fórum. Não é o caso aqui de afirmar que a lista de discussão é melhor ou pior que o fórum; são apenas diferentes, e é a dinâmica de sentido de cada usuário que definirá qual interface é mais adequada a sua necessidade comunicacional.

Cada comunidade virtual criará sua dinâmica e sua ética comunicacional. Gostaria apenas de destacar que muitas comunidades e/ou gestores de AVA vêm utilizando mecanismos de vigilância e punição próprias das instituições modernas em nome de uma “netiqueta”. O

ciberespaço e os AVA não devem ser espaços do “não se pode” da fábrica, da igreja, da escola. Obviamente, é necessário garantir o direito autorial, o respeito e tolerância, mas nada disso poderá comprometer a convivência com as singularidades e as diferenças e principalmente a liberdade de expressão. No site da UNICAMP encontramos algumas sugestões para a sociabilidade em fórum e listas de discussão no endereço: <http://www.ifi.unicamp.br/ccjdr/netiqueta/dis.html>.

## Os blogs

Por conta da facilidade de acesso e apropriação de interfaces no ciberespaço, muitas ações individuais e sociais vêm se transformando. O diarismo on-line é um desses movimentos. Muitos sujeitos estão contemporaneamente publicizando suas identidades no ciberespaço; o que antes era apenas restrito ao espaço atômico dos diários pessoais, hoje é socializado para o mundo inteiro através de interfaces digitais chamadas blogs. Através dos blogs os sujeitos podem editar e atualizar mensagens no formato hipertextual. Além de disponibilizar textos, imagens, sons a qualquer tempo e espaço é possível interagir com outros sujeitos, pois o formato blog permite que outros usuários possam intervir no conteúdo veiculado pelo autor do blog que se pluraliza compondo assim uma comunidade virtual, a exemplo do site: Janelas do Mundo – <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/janelas>.

Muitos são os sentidos encontrados nos blogs. Seja por necessidade de expor o espírito narcísico, nômade ou simplesmente comunicacional, qualquer sujeito poderá ser emissor e produtor de sentidos. O que importa é

<b>ENDEREÇOS PARA CRIAÇÃO DE LISTAS DE DISCUSSÃO DO CIBERESPAÇO</b>	
MEU GRUPO	<a href="http://www.meugrupo.com.br">http://www.meugrupo.com.br</a>
GRUPOS	<a href="http://www.grupos.com.br">http://www.grupos.com.br</a>
YAHOO	<a href="http://www.yahoo.grupos.com.br">http://www.yahoo.grupos.com.br</a>
GEOCITIES	<a href="http://www.geocities.com">http://www.geocities.com</a>

<b>BLOGS - INTERFACES PARA CRIAÇÃO DE DIÁRIOS ON-LINE</b>	
BLOGSPOT	<a href="http://www.blogspot.com/">http://www.blogspot.com/</a>
IG	<a href="http://www.blig.ig.com.br">http://www.blig.ig.com.br</a>
WEBLOGGER	<a href="http://www.weblogger.com.br">http://www.weblogger.com.br</a>

a possibilidade técnica de virtualizar e atualizar polifonias. Essa polifonia de sentidos é expressada por estilos variados de hipertextos e diálogos, como nos seguintes exemplos: [www.mundissa.com/zel](http://www.mundissa.com/zel), [www.amnesia.tux.nu](http://www.amnesia.tux.nu), [www.boneca.blogspot.com](http://www.boneca.blogspot.com), [www.tiagoteixeira.com.br/blog/weblog.php](http://www.tiagoteixeira.com.br/blog/weblog.php).

### **Cuidado com os cursos disponíveis no ciberespaço! E-learning ou e-instrucional?**

Muitos são os cursos oferecidos gratuitamente por diversas instituições no ciberespaço. Baseadas em discursos calcados na democratização do acesso ao “conhecimento” e na “responsabilidade social”, várias instituições, inclusive universidades, vêm disponibilizando informações com direito, inclusive, a certificação universitária. Portanto, cabe-nos questionar: será que estamos diante de uma revolução nas formas de ensinar e aprender ou o que está sendo disponibilizado, via AVA, são meras repetições instrucionais?

Nos últimos dois anos, venho pesquisando e analisando AVA no ciberespaço e, a cada dia, a cada nova experiência, tenho me indignado muito. Venho observando que muitas experiências instrucionistas em e-learning acabam sendo legitimadas até por associações de pesquisas científicas, das quais inclusive sou sócia, muitas delas responsáveis pela formação de recursos sócio-técnicos e autoria de políticas na área de EAD no Brasil. A seguir, analiso um curso, disponível no site [www.anhembibr/grandescursos](http://www.anhembibr/grandescursos), que foi divulgado e disponibilizado gratuitamente, via correio eletrônico, pela ABED – Associação de Educação a Distância do Brasil.

O objetivo da minha análise não é simplesmente acusar as instituições envolvidas, mas é, sobretudo, convocá-las, principalmente os colegas pesquisadores, a criarem e gerirem experiências em e-learning que realmente utilizem as potencialidades do ciberespaço e dos AVA para que possamos imprimir, de fato, novas relações de aprendizagem on-line seja na potencialização das práticas curriculares e pedagógicas presenciais e/ou em EAD.

O curso que ora analiso foi oferecido gratuitamente pela Universidade Anhemi Morumbi de São Paulo. Essa instituição vem inaugurando experiências diversas no ensino on-line, seja nos cursos de Graduação, operacionalizando o parecer 2253, seja no oferecimento de cursos de extensão ou pós-graduação. Neste curso específico, a instituição conta com a parceria da TV Cultura, emissora de TV pública responsável por uma respeitável programação nas áreas da Cultura e da Educação no Brasil.

O curso “A participação dos países emergentes na globalização” tem como argumento principal a opinião de um dos mais famosos e respeitáveis intelectuais da contemporaneidade, o cientista Alan Touraine. O curso contava também com a participação de outras estrelas de mesma grandeza, os intelectuais E. Morin e F. Capra. De posse dessas informações, questione: farei um curso de extensão universitária ministrado pelo professor A. Touraine? Terei ainda a oportunidade de trocar minhas inquietações e produções com outros intelectuais, estudiosos e interessados pelo tema?

Tais inquietações inspiradas, inicialmente, por uma gostosa taquicardia foram logo substituídas por uma profunda inquietação e indignação. A autoria do professor Touraine estava limitada a dois textos distribuídos gradativamente,

um texto por semana, em duas únicas aulas. Na aula de número 1, os participantes do curso puderam ter acesso a um texto no formato .pdf, intitulado: “A participação dos países emergentes na Globalização”, e, na aula número 2, “O respeito à diferença, o direito à participação”. Você, leitor, deve estar se perguntando: aulas?! Ou seja, espaços de criação e cocriação entre professores, estudantes, suas informações e saberes que, no processo interativo, são transformados em conhecimentos que poderão ser expressados em várias linguagens? Ou apenas distribuição em massa de textos? Sinto responder que o que era chamado de aula corresponde à segunda pergunta.

Qual a novidade ou contribuição que traz a e-learning neste exemplo de AVA? Esse formato de currículo e prática pedagógica muda com o ciberespaço e suas interfaces? Não basta apenas aplicar as tecnologias digitais de comunicação e informação – é necessário discutir como elas estão sendo utilizadas e a que interesses econômicos e, sobretudo políticos, servem. Então vamos elencar mais questões: cadê o professor do curso? Ou, na pior das hipóteses, cadê o tutor já que se trata de um clássico curso de EAD?

O professor sumiu! Será que ele é realmente importante? Que o mestre Paulo Freire em algum ciberespaço não escute esta pergunta. Pois é, leitor... A autoria do professor está cada vez mais sendo negligenciada nos cursos de ead-online. Há inclusive quem defenda, como já sinalizei em outros textos (SANTOS, 2002), que, para a EAD on-line ou e-learning, a autoria deve ser centrada no professor conteudista, aquele que elabora o material didático. No caso do curso analisado, a autoria está centrada no professor Touraine. Cabe ao professor instrutor ministrar o conteúdo produzido pelo professor-conteudista, e, ao professor-tutor administrar as seqüências didáticas e atividades dos alunos.

Já que não poderia me comunicar com o professor-conteudista, procurei saber se o curso iria dispor de alguma mediação pedagógica, questionando: teremos alguma medi-

ação pedagógica especializada, e interfaces para discussões com outros internautas que estão fazendo o mesmo curso? Prontamente recebi via correio eletrônico a seguinte resposta:

“Prezada Edméa,

Nesta primeira fase de implantação dos Grandes Cursos On Line, não haverá mediações, fóruns ou chats. Todos esses recursos interativos serão disponibilizados aos participantes dos cursos a partir do 2003. Agradecemos a sua colaboração e esperamos contar com a sua participação nos nossos próximos cursos.”

Fiquei contente com a resposta rápida e cordial da coordenação do curso, torcerei para que o projeto cresça com qualidade e que continue sendo gratuito quando houver interatividade online.

Mesmo sem interatividade, o curso é válido e certificará todos os participantes que fizerem a avaliação. Que Cipriano Luckesi, Juçara Hoffmam, Jacques Ardoino, Guy Berger, Charles Haji, entre outros especialistas, não vejam o que estão chamando de avaliação. Para a maioria dos teóricos críticos da educação, avaliar não é examinar. A avaliação deve ser um processo dialógico e formativo; isso implica em diagnósticos que ilustram dados que devem ser interpretados e analisados para tomadas de decisões acerca do processo de aprendizagem tanto do estudante quanto do professor. Portanto, a avaliação é um processo inclusivo, constante, negociante, comunicativo e amoroso. Ao contrário do exame, que é pontual, acontece esporadicamente, com hora e tempo pré-determinados, sem negociações dialógicas, que classifica o sujeito excluindo-o ou promovendo-o para fins apenas de progressões e certificação.

No curso analisado, a avaliação não existe. O que o curso proporciona é uma prática de exame, na qual cabe ao estudante disponibilizar um relatório dos textos disponibilizados. Basta enviá-lo que, no término do curso, caso os examinadores achem pertinente, o estudante on-line receberá um certificado de um curso de exten-

são universitária.

Além das fundamentais questões já discutidas, é fundamental trazer à tona a discussão sobre o design do AVA utilizado no curso. O AVA é composto por várias peças em flash que trazem, na sua tela inicial, uma pirotecnia das logomarcas das instituições envolvidas. Ao longo das “aulas”, verificamos uma certa usabilidade, harmonia entre cores utilizadas, tipos e formatos de letras e caixas de diálogos que se mantêm ao longo de todo o curso. Os textos que formam o conteúdo das aulas apresentam intratextualidade, mas nenhuma intertextualidade, muito menos multivocalidade e multiplicidade. O estudante fica limitado a acessar conteúdos agregados à própria peça (documentos internos) do AVA. Além disso, alguns links não são hipertextos informáticos. Por exemplo, no link “saiba mais” o conteúdo não leva o usuário ao texto correspondente; o conteúdo do link é apenas uma referência bibliográfica que segue as normas da ABNT com algum comentário sobre o texto. Para o usuário ter acesso ao texto

terá que procurá-lo em alguma biblioteca e livraria especializada.

Para que o ciberespaço possa agregar AVA, é fundamental discutir o currículo dos cursos online para além das clássicas discussões sobre EAD. Argumentos como: a) a e-learning permite que mais pessoas tenham acesso a informações com baixos custos; b) a e-learning acaba com as distâncias geográficas dos alunos; c) permite que os sujeitos excluídos em outros processos e políticas tenham acesso à informação; d) a e-learning respeita o ritmo de cada aluno; e) a Informática agrega ao conteúdo uma estética mais interativa; não são argumentos suficientes e que justifiquem uma mudança qualitativa nas práticas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologia e AVA. É necessário estendermos a educação, a comunicação e as tecnologias digitais como referências híbridas e recursivas. Portanto, façamos diferente! Aprendamos com a geração-net; não matemos a educação e a universidade e, sobretudo, não enterremos os professores e as professoras!

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn e NOVA, Cristiane. (Orgs.). *Educação e tecnologia: trilhando caminhos*. Salvador: UNEB, 2002.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência - O Futuro do pensamento na era da Informática*. São Paulo: 34, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O que é o virtual*. São Paulo: 34, 1996.
- SANTAELLA, Lúcia. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: PRADO, José Luiz Aidar (org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hackers, 2002.
- SANTOS, Edméa Oliveira. *O currículo e o digital - educação presencial e a distancia*. Dissertação de mestrado. Salvador: FAGED/UFBA, 2002.
- SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

Recebido em 23.11.02  
Aprovado em 06.03.03



# JOGOS ELETRÔNICOS E VIOLÊNCIA: DESVENDANDO O IMAGINÁRIO DOS SCREENAGERS

Lynn Rosalina Gama Alves\*

## RESUMO

Este artigo discute a interação dos adolescentes com os jogos eletrônicos considerados violentos. Trata-se de uma investigação de doutorado que parte do pressuposto de que os jogos eletrônicos se constituem em espaços de aprendizagem, tornando possível aos jogadores ressignificar as suas emoções através da catarse que os ambientes, criados pelos jogos, possibilita.

**Palavras-chave:** Jogos eletrônicos – Violência – Interatividade

## ABSTRACT

### ELECTRONIC GAMES AND VIOLENCE: UNRAVELING THE IMAGINARY OF THE SCREENAGERS

This article discusses the interaction of teenagers with electronic games considered violent. It is a doctorate's investigation that departs from the assumption that the electronic games are spaces for learning, making it possible for the players to re-signify their emotions through the catharsis that the environments created by the games offer.

**Key words:** Electronic games – Violence – Interactivity

*Screenagers!* É assim que vem sendo denominada a geração que nasceu a partir de 1980. Rushkoff (1999) utiliza o termo para referir-se a crianças e adolescentes que nasceram no mun-

do do controle remoto, do joystick, do mouse, da Internet. Para Tapscott (1999), essa é uma geração *Net* que vive cercada pela mídia digital na qual os usuários não querem ser apenas es-

---

\*Professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; doutoranda em Educação e Comunicação pela Faculdade de Educação - FAGED/UFBA. Endereço para correspondência: Av. Otavio Mangabeira no. 7515 – Condomínio Villaggio, casa 13 – Praia do Corsário – 41830.050 Salvador/BA. E-mail: lynn@libido.pro.br / URL: www.ufba.br/~lynn

pectadores ou ouvintes, mas exigem interatividade.

Interatividade é aqui compreendida como a possibilidade de efetivar trocas que não se limitem ao simples clicar do mouse ou apertar os comandos do controle remoto, mas uma interatividade do tipo *Todos-Todos*, isto é, na qual cada pessoa se torna emissora e receptora de mensagens (LÉVY, 1994), enfatizando os aspectos qualitativos (variedade, riqueza e natureza das interações) em detrimento dos aspectos quantitativos (número de pessoas interagindo) (MACHADO, 1997).

A interatividade passa então a levar em consideração a possibilidade de imersão, navegação, exploração e conversação presentes nos suportes de comunicação em rede, privilegiando um visual enriquecido e “recorporalizado”, em contraponto com um visual retiniano (linear e seqüencial), que recompõe uma outra hierarquia do sensível (COUCHOT, 1997), instaurando, assim, uma lógica que rompe com a linearidade, com a hierarquia, para dar lugar a uma lógica heterárquica, rizomática, hipertextual, passando, portanto, a ser compreendida como a possibilidade de o jogador participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, intervindo, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade, permitindo a transformação imediata (LÉVY, 1994). Acrescenta-se também a capacidade, desses novos sistemas, de *acolher as necessidades do usuário e satisfazê-lo* (BATTETINI, 1996, p.69), criando novos caminhos, novas trilhas, novas cartografias, valendo-se do desejo do sujeito.

Em consonância com estas idéias, Marcondes Filho (1994) afirma que os jogos dos computadores de quinta geração possibilitam uma maior interação do indivíduo com a máquina, atuando no nível multisensorial. Para tanto, basta nos aproximarmos do monitor e a tela do computador se abrirá como uma porta eletrônica, permitindo o mergulho por um caminho que se assemelha a um túnel do tempo.

Na visão de Hayles, citado por Green e Bigum (1995), o sujeito que está em contato direto com os jogos eletrônicos vive uma interação

contínua entre seu sistema nervoso e o circuito do computador, constituindo-se em um *cyborg*. Para Haraway (2000), um *cyborg* é um organismo híbrido, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção. A autora compreende a realidade social como a mais importante construção política do sujeito, uma ficção que pode mudar o mundo.

Estariam as nossas crianças e adolescentes, ao interagir com os jogos eletrônicos, construindo a sua ficção acerca das relações sociais?

O que as nossas crianças e adolescentes desejam é sentirem-se autores e atores do processo, falantes e não-falantes ao mesmo tempo, obtendo respostas imediatas, utilizando a tela do computador, da TV e/ou das máquinas de jogos eletrônicos como um espaço para novas formas de escrever o mundo, caracterizando, assim, uma dimensão comunitária, baseada na reciprocidade, permitindo a criação e interferência por parte dos indivíduos.

As mídias que permitem essa interatividade são denominadas de síncronas, pois disponibilizam, em tempo real, o acesso a um conteúdo vivo, que pode ser modificado e transformado continuamente. Os *Chats*, *RPG* e os *Muds* (masmorras multiusuárias) se constituem desse modo em espaços abertos para interações virtuais, nos quais os sujeitos intercambiam diferentes saberes que podem oscilar do conhecimento espontâneo ao conhecimento científico.

O Roleplaying game surgiu na década de setenta nos Estados Unidos com um jogo de tabuleiro, no qual o participante vive uma história sem ter de obedecer a uma posição apenas passiva, sendo parte ator, parte roteirista de um texto que ainda não foi completamente escrito. As regras se constituem em um apoio que podem, ou não, ser utilizadas, não há ganhadores: todos se divertem e todos ganham. Este tipo de jogo vem sendo adaptado para a WEB. Já os *Muds* são jogos on line nos quais os participantes podem construir diferentes personagens, atuando no mundo virtual, exercendo o poder da palavra por meio do teclado.

Estas possibilidades de trocas se efetivam devido ao:

(...) desenvolvimento das tecnologias numéricas (da Realidade Virtual na Web, passando pelo CD-ROM) [que] autoriza[m] agora formas de participação mais elaboradas e mais ampliadas. O computador permite, efetivamente, ao público interagir instantaneamente com as imagens, com os textos e com os sons que lhe são propostos. É permitido a cada um, e conforme o caso, de uma forma mais ou menos profunda, associar-se diretamente, não somente à produção da obra, mas também à sua difusão (COUCHOT, 1997, p.137).

A interação com as mídias síncronas e assíncronas (que tem o seu conteúdo armazenado previamente, como os jornais, livros, CD-Rom, filmes, TV, sites e fóruns de discussão) vem provocando modificações, reorganizações, exteriorizações e ampliações das funções cognitivas dos sujeitos, sendo denominadas por Lèvy (1993, 1998) de tecnologias da inteligência, atuando como elementos mediadores do processo de construção do conhecimento. O autor identifica como as três principais tecnologias: a oralidade (como a mais antiga e importante), a escrita e a informática. As duas primeiras marcaram o desenvolvimento da humanidade nos últimos séculos. A partir de 1950, o aparecimento dos suportes informáticos promoveu mudanças significativas na forma de produzir conhecimento e cultura, possibilitando a ampliação da exteriorização da memória individual e coletiva iniciada com o aparecimento da linguagem escrita e posteriormente intensificada com a imprensa (RISÉRIO, 1999).

Os screenagers também aprendem, mediados pelas tecnologias, que vêm se constituindo em novos objetos e espaços transicionais para construir e lidar com o real.

Lèvy (1998) afirma que:

(...) os videogames oferecem os modelos interativos a explorar. Eles simulam terrenos de aventuras, universos imaginários. Certo, trata-se de puro divertimento. Mas como não ser tocado pela coincidência dos extremos: o pesquisador que faz proliferar os cenários, explorando modelos numéricos (digitais), e a criança [e o adolescente] que joga um videogame experimen-

tam, ambos, a escritura do futuro, a linguagem de imagens interativas, a ideografia dinâmica que permitirá simular os mundos (LÈVY, 1998, p.7).

As crianças, adolescentes e até mesmo adultos, independente do nível sócio-econômico, que passam horas em frente aos videogames vivem uma verdadeira euforia onomatopéica, partilhada com aqueles que os cercam, discutindo formas de aumentar os seus escores e, quem sabe, até vencer o computador, tornando-se *herói*. O herói aqui é compreendido como aquele que é capaz de vencer o *mal* por intermédio do *bem*, tornando-se reconhecido, valorizado, respeitado, o centro das atenções por ter ganho as imaginárias batalhas, constituindo-se, assim, num mito, entre os seus iguais, o que faz ressignificar e fortalecer a sua auto-estima. É interessante salientar que os próprios conceitos tradicionais de “mal” e “bem” são ressignificados a partir de alguns jogos.

Para Turkle:

No ciberespaço, podemos falar, trocar idéias e assumir personalidades que nós mesmos criamos. Temos a oportunidade de construir novos tipos de comunidades – comunidades virtuais – nas quais participamos com pessoas do mundo todo, pessoas com as quais conversamos diariamente, pessoas com as quais podemos ter relações bastante íntimas, mas que provavelmente jamais encontraremos fisicamente. (TURKLE, 1997, p.16)<sup>1</sup>

Esses avatares, que permitem o exercício do faz-de-conta e uma maior interatividade, possibilitam às crianças e aos adolescentes aprender, se comunicar, formar relacionamentos, desen-

<sup>1</sup> “En el ciberespacio podemos hablar, intercambiar ideas y asumir personajes de nuestra propia creación. Tenemos la oportunidad de construir nuevas clases de comunidades, comunidades virtuales, en las que participamos con gente de todo el mundo, gente con la que conversamos diariamente, gente con la que podemos tener una relación bastante íntima pero que puede que nunca conozcamos físicamente.” (TURKLE, 1997, p.16) (T.A.)

volvendo habilidades motoras, lingüísticas e sociais, potencializando a construção de novos olhares, significados e significantes para a sociedade na qual estão inseridos.

Um exemplo significativo é o de Taty, uma adolescente de 13 anos, que mora na cidade de Paulo Afonso – Bahia, que cursa a 7ª série do ensino fundamental e está fazendo um curso de pintura. Ao interagir com *The Sims* – que é um jogo de estratégia que traz a vida de uma comunidade de pessoas simuladas – Taty fez uma transposição da sua vida real para o jogo, ao definir a pintura como fonte de sobrevivência da família Sims. A mãe Sims, criada por esta adolescente, vendia os quadros que pintava para sustentar a sua família.

Estes novos espaços de aprendizagem se constituirão em espaços do saber vivo, real, exigindo o rompimento com a linearidade que ainda se institui na sala de aula convencional, favorecendo a intensificação de “(...) modalidades cognitivas baseadas, sobretudo na interatividade e na sensorio-motricidade, nas competências que todos nós possuímos, que utilizamos quotidianamente, que não temos necessidade de aprender” (CAPUCCI, 1997, p.130-131). Portanto, não temos que inventar a roda, mas explorar as possibilidades que emergem frente ao advento das tecnologias digitais e de rede.

Contudo, ressoa uma questão que permeia o pensamento de pais, professores, especialistas e profissionais da mídia que (des)informam a população. A questão gira em torno do outro lado da moeda, isto é, se as tecnologias da inteligência potencializam transformações cognitivas, certamente provocam mudanças nos aspectos sociais e afetivos.

Resta, portanto, uma pergunta: a interação com imagens, jogos eletrônicos, *sites* que exibem e disponibilizam informações e cenas de violência provocam alterações no comportamento dos sujeitos que vivem imersos neste mundo tecnológico?

Para acirrar este questionamento, aponto outro: os adolescentes, que nasceram na década de 1980 e interagem com os jogos eletrônicos considerados violentos, saem reproduzindo as ce-

nas de violência exibidas nesses programas?

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos e apontadas por Strasburger (1999) registram que:

Embora a violência na mídia certamente não seja a causa principal da violência na vida real, ela é um fator significativo – e um fator muito mais facilmente suscetível a mudanças do que, por exemplo, racismo, pobreza, preconceitos sexuais, diferenças psicológicas individuais ou qualidade de cuidados parentais. Virtualmente, todos esses estudos e revisões diferentes concluem que a violência nos meios de comunicação pode (1) facilitar o comportamento agressivo e anti-social, (2) dessensibilizar os espectadores para a violência e (3) aumentar as percepções dos espectadores de estarem vivendo em um mundo mau e perigoso. (1999, p.32)

Em estudo realizado recentemente na Inglaterra, o professor John Colwell, da Middlesex University, afirmou que há um número crescente de evidências sugerindo a existência de uma relação entre jogos de computador e agressividade, considerando que esta aparentemente aumentou em rapazes com o tempo de exposição a tais jogos.

No que se refere à violência na nova geração dos jogos eletrônicos, Levis (1998) pontua que estes elementos simulam lutas e combates que põem em questão o suposto caráter simbólico da violência nos videogames. O autor indica um outro aspecto que não pode ser esquecido: *a violência vende*. Atualmente, o mercado dos videogames é controlado pelas empresas japonesas Nintendo e Sega que, desde 1994, vêm apresentando um significativo crescimento econômico.

A violência vende por favorecer um efeito terapêutico, possibilitando aos sujeitos uma catarse, na medida em que canalizam os seus medos, desejos e frustrações no outro, identificando-se ora com o vencedor ou perdedor das batalhas. Visto desta forma, a violência passa a ser considerada de forma construtiva, como motor propulsor do desenvolvimento. Nesse sentido, os jogos se constituem em espaços de elaboração de conflitos, medos e angústias.

Parafrazeando Pacheco (1998, p.34), é possível dizer que, por meio das imagens ficcionais e reais, o adolescente “elabora suas perdas, materializa seus desejos, compartilha a vida animal, muda de tamanho, liberta-se da gravidade, fica invisível e, assim, comanda o universo por meio de sua onipotência. Dessa forma, ela [ele] realiza todos os seus desejos e as suas necessidades”.

Os adolescentes tornam-se consumidores em potencial das imagens de violência e são constantemente seduzidos, pelas grandes empresas que investem em um marketing pesado, a comprar versões diferenciadas dos jogos considerados violentos. O acesso e participação nesses jogos se constituem em *senhas de reconhecimento* dos grupos dos quais eles fazem parte.

Para Calligaris (2000, p.15), o adolescente é “um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto.”

A adolescência está aqui sendo compreendida na perspectiva psicanalítica, como um processo social e cultural que objetiva fundamentalmente a integração do indivíduo na sociedade dos adultos, caracterizando-se como uma crise psíquica que emerge a partir da necessidade de adotar um novo papel, imposto pelo Outro e pelo social. Assumindo, assim, novos encargos, uma responsabilidade que não é apenas legal, mas evidentemente psíquica. Portanto, a adolescência deixa de ser pensada como uma etapa cronológica, para ser vista como uma instituição histórico cultural (ABERASTURY; KNOBEL, 1981).

Nessa busca pelo reconhecimento, o adolescente assume a *tarefa de interpretar o desejo inconsciente (ou simplesmente escondido, esquecido) dos adultos*, oscilando entre a conquista da autonomia e da independência ou a submissão à “moratória” adolescencial (CALLIGARIS, 2000).

As tentativas de conquistar o seu passaporte para vida adulta geram conflitos de toda ordem, envolvendo as relações adolescentes/adultos e

adolescentes/adolescentes. Conflitos estes que podem dar origem a sintomas como, por exemplo, a violência ou, na concepção psicanalítica, a agressividade.

Corso & Corso utilizam a expressão *game over* para metaforizar a sensação de impotência sentida pelos pais durante a adolescência dos seus filhos. Para estes autores, emerge nos pais “uma sensação de que o tempo que eles tinham para educar seus filhos acabou. Os controles não funcionam mais, não respondem” (1999, p.81).

Peter Lucas, professor da New York University, realizou uma pesquisa que aponta como causas da violência na adolescência, os seguintes aspectos:

- a) Violência que emana do ambiente doméstico quando as famílias são forçadas a viver na miséria como resultado de alterações demográficas em grande escala, migração ou discriminação étnica e racial.
- b) Existência de más condições para a criação dos filhos, quando as crianças são repetidamente expostas à violência doméstica, quando os próprios filhos são vítimas de abuso e quando as crianças não têm supervisão dia após dia.
- c) A violência também pode infiltrar-se nas escolas, quando a comunidade se desintegra, quando a reestruturação deixa um vácuo em seu rastro, quando as crianças carecem de modelos pró-sociais para tomar como exemplo, em função do longo tempo de desemprego e da pouca perspectiva de um futuro estável e produtivo. (1999, p.28)

Porém, existem outros possíveis olhares para as questões da violência na adolescência. É fundamental compreendê-la como um epifenômeno que deverá ser investigado mediante o olhar da saúde coletiva, da política, da psicologia, da comunicação, da sociologia e da antropologia. Porém, o viés que subsidiará a análise dos dados levantados nesta pesquisa será o da comunicação e o da psicanálise. Embora esta não trate diretamente da categoria violência, já que tenta explicar este fenômeno mediante a agressividade, oferece um instrumental teórico para compreender as questões afetivas que estão por trás dos comportamentos ditos violentos. Já a comuni-

cação vem concebendo a violência, enquanto uma linguagem, como uma forma de se comunicar algo. Uma linguagem primeira que vem sendo amplificada e potencializada pela mídia, como afirma Rondelli (2000). Para ela, portanto, “compreender a mídia não deixa de ser um modo de se estudar a própria violência, pois quando esta se apropria, divulga, espetaculariza, sensacionaliza, ou banaliza os atos da violência está atribuindo-lhes sentidos que, ao circularem socialmente, induzem práticas referidas à violência” (RONDELLI, 2000, p.150).

Minayo (1999), mediante a interlocução com diferentes autores (Arendt, Engels, Marx, Mao Tsé Tung, Freud, Sorel, Fanon e Domenach) que discutem a questão da violência, concluiu que esta deve ser analisada como um problema social e histórico, diferenciando-se dos sociobiólogos que a compreendem como um fenômeno inerente à natureza humana e aos condicionamentos biogenéticos que se processam nos indivíduos (1999, p.11). E, por fim, cita Chesnais e Burke que “reafirmam a idéia de que não se pode estudar a violência fora da sociedade que a produziu, porque ela se nutre de fatos políticos, econômicos e culturais traduzidos nas relações cotidianas que, por serem construídos por determinada sociedade, e sob determinadas circunstâncias, podem ser por ela desconstruídos e superados” (1999, p.11).

Os adultos da sociedade de *fin de siècle*, que antes exibiam um padrão de vida que os colocava na categoria de classe média, agora precisam trabalhar incessantemente para se manter dentro destes limites sócio-econômicos, assegurando-lhes um certo status. Para tanto, ausentam-se cada vez mais dos seus lares, deixando os filhos sob a responsabilidade da escola, de outras instituições que os mantêm ocupados durante o turno oposto às aulas (cursos de inglês, computador, balé, etc...), da empregada, da mídia (TV, jogos eletrônicos, Internet, etc), de outros familiares. O que se pode esperar desses adolescentes entregues a si próprios, considerando que seu contato com os indivíduos que podem lhes possibilitar a sua estruturação como sujeito está cada vez mais esparso, levando-os a uma perda

de referência e de valores?

Esses valores passam a ser reconstruídos a partir dos diferentes grupos em que o adolescente se insere para ser aceito. Esse processo de aceitação pode levar a comportamentos transgressores, como a utilização de drogas, vandalismos, enfim, atos que os distanciam dos adultos e os aproximam dos seus pares.

Numa sociedade que parece estar perdendo seus referenciais identitários, o sujeito precisa do Outro para se estruturar como ser desejante, faltante, que reconhece os seus limites e se mobiliza para vencê-los em busca de novos caminhos, novos valores, novos significados.

Nesse sentido, cabe a pergunta: os jogos eletrônicos poderiam estar atuando como referenciais para o aumento da violência na adolescência?

Cabral (1997) pontua as possibilidades e limites desses jogos, quando reconhece que eles contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras e intelectivas. Todavia, a autora sinaliza também que estes mesmos jogos podem ajudar o indivíduo a interagir mais rapidamente com o *establishment* cultural e social, reproduzindo modelos hegemônicos.

A mídia impressa e eletrônica (ver nas referências a indicação das reportagens publicadas em um jornal de grande circulação no Brasil que se refere às pesquisas de STERN e LEAKE, 2000) tem assumido um papel marcante no imaginário popular, gerando, muitas vezes, polêmicas que acirram a discussão sobre a relação entre mídia (TV, cinema, Internet, jogos eletrônicos, etc) e violência, intensificando o surgimento dos neo-ludditas<sup>2</sup> ou, no extremo, promovendo o encantamento, estimulando o consumo de imagens e produtos para entrar na era *high tech*, numa atualização da Família Jetsons (desenho

<sup>2</sup> Expressão utilizada para se referir aos novos adeptos do Movimento Luddita que foi liderado por Ned Ludd, na Inglaterra, no início do século XIX. Este movimento “consistiu na primeira reação popular à introdução das máquinas na produção fabril. Destruindo máquinas, os ludditas queriam salvar os seus empregos e o seu modo de vida.” (MAGNOLI, 1999, p.60)

animado exibido a partir da década de 60, sobre uma família num mundo futurista, onde os utensílios domésticos eram muito avançados tecnologicamente) que vivia em uma sociedade altamente tecnológica.

Nesta sociedade, novos ícones são criados cotidianamente: computadores conectados à Internet, Digital Vídeo Disc - DVD, máquinas fotográficas e filmadoras digitais, a casa do futuro e diferentes versões dos jogos eletrônicos, agora ampliados com a realidade virtual, descartando e/ou substituindo as antigas versões.

É dentro desta sociedade imagética, que impõe novos valores e comportamentos, que a mídia pode atuar como principal agente na mistificação da interação dos adolescentes com a tecnologia, apontando para a existência de um perigo "(...) que as crianças [adolescentes] percam o controle do processo de escolha do self e se tornem esquizofrênicas, talvez com múltiplas personalidades na vida real" (TAPSCOTT, 1999, p.93).

São inúmeros os exemplos, como a explosão do prédio em Oklahoma City, em que vários noticiários condenaram a disponibilidade de informações na Internet sobre a fabricação de bombas. Esta notícia teve uma repercussão maior quando dois adolescentes de New Jersey construíram uma bomba caseira ao saber, através da TV, que estas instruções estavam disponíveis na Internet. Um outro exemplo marcante refere-se ao filme *Matrix* que, segundo a mídia (informação divulgada em diversos noticiários de TV), influenciou os jovens que invadiram uma escola matando professores e alunos. Outro incidente, envolvendo um filme ocorreu no dia 04 de novembro de 1999, no Shopping Morumbi, em São Paulo, onde um estudante de Medicina disparou sua metralhadora na direção da platéia, durante uma sessão do filme *Clube da Luta*. O estudante informou que escolheu o filme *Clube da Luta* porque, como ele, o personagem principal é um "esquizofrênico". Posteriormente o estudante declarou não ter assistido ao filme (<http://www.uol.com.br/fol/geral/cinema.htm>).

Recentemente, o Jornal Correio Brasileiro

publicou uma matéria intitulada "Guerra Eletrônica - Inimigo nada virtual", registrando o fato dos jovens brasileiros que vêm matando as aulas para participar de jogos em redes de computadores, disponíveis nas lojas de games. Frente a tal acontecimento, os pais destes adolescentes solicitaram a intervenção da justiça, exigindo do Ministério Público o controle do acesso às casas de jogos eletrônicos, principalmente os que podem ser jogados em rede e que disponibilizam cenas de violência e pornografia (material publicado no dia 18.04.02 disponível no site: [http://www2.correioweb.com.br/cw/EDICAO\\_20020418/pri\\_cid\\_180402\\_236.htm](http://www2.correioweb.com.br/cw/EDICAO_20020418/pri_cid_180402_236.htm)).

Qual o atrativo desses jogos que mobilizam os adolescentes a faltarem às aulas e mentirem para os seus pais? Esses jogos possibilitam a interação de até quinze jogadores ao mesmo tempo, o que pode sinalizar a necessidade de participação, competição e cooperação, na medida em que para ganhar o jogo é importante a coesão e sintonia do grupo. Contudo, não se pode negar a existência de adolescentes que têm dificuldade de relacionamentos presenciais que podem ser potencializados por esses jogos.

Outro jogo que vem despertando o interesse de diferentes faixas etárias (crianças, adolescentes e adultos) é o Laser Shot (este jogo existe em várias cidades do Brasil e inclusive em Salvador, no qual crianças, adolescentes e adultos vêm participando com uma certa frequência - <http://www.lasershots.com.br/index1024.htm>), um jogo de realidade virtual no qual as pessoas disputam entre si batalhas e guerras com pistolas a laser. O ambiente do jogo é construído em forma de um labirinto de penumbras, inundado de neblina e efeitos especiais de luzes e sons. O objetivo do jogo é somar pontos, atingindo os jogadores inimigos e suas bases. A participação neste jogo, como nos jogos em rede, geram nos sujeitos o desejo de repetir a experiência para tentar melhorar a pontuação. No caso do Laser Shot a simulação é sensorio-motora, todo o corpo é mobilizado para responder aos diferentes estímulos, os jogadores gastam adrenalina no campo de batalha, tendo uma interação do tipo face to face.

Portanto, as imagens presentes nos jogos ele-

trônicos passam a atuar como representação simbólica, na medida em que podem reproduzir uma coisa diferente do que está sendo visto na tela, mas que está relacionada com o universo dos jogadores (CASTORIADIS, 1982).

O imaginário (este conceito será reconstruído com base nos referenciais dos adolescentes), a princípio, deve ser tomado nesta pesquisa como “(...) faculdade de criação radical de formas/figuras/símbolos, tanto psíquico quanto social-históricos, que se exprimem no representar/dizer dos homens”. (BARBIER, 1994, p.21)

Considerando esta possibilidade, talvez o sujeito possa ser fisgado pela violência veiculada pelo desenho, pelos jogos eletrônicos e/ou as múltiplas imagens que invadem cotidianamente nossas casas, revelando uma dificuldade em separar a realidade da fantasia.

Segundo Turkle (1997), o computador oferece novos modelos de mente e um meio novo de projetar idéias e fantasias, no qual a tela atuaria como um espelho que possibilita um novo espaço para aprender a viver em um mundo virtual, e essa cultura de simulação afeta as nossas idéias sobre a mente, o corpo, o eu e a máquina. O sujeito passaria a se constituir por uma *linguagem através da tela*, intercambiando significantes, onde cada um é uma multiplicidade de partes, fragmentos e conexões.

É possível que, em casos assim, a tecnologia funcione como uma válvula de escape, liberando questões intrínsecas aos sujeitos e que precisam ser resolvidas.

A interação com estes elementos tecnológicos

pode promover, assim, um efeito catártico para a agressividade existente em todos nós, ocupando as horas de prazer e lazer como um mero passatempo, não sendo, portanto, encarados como uma compulsão. Jogar compulsivamente sinaliza um “sintoma” que precisa ser investigado, um caminho que o sujeito encontra para dizer que algo não está bem.

Portanto, objetivando aprofundar e desmistificar a relação linear que vem sendo feita em torno da relação imagens violentas-comportamentos violentos, emerge o meu desejo de investigar mais profundamente as imagens que permeiam o imaginário dos adolescentes os quais interagem com os jogos eletrônicos classificados como violentos, indo além de posições reducionistas e maniqueístas, no que se refere à relação tecnologia/violência.

Esta investigação vem sendo feita com o objetivo de analisar as implicações dos jogos eletrônicos no comportamento violento da geração screenagers. Rushkoff (1999) utiliza o termo para referir-se a crianças e adolescentes que nasceram no mundo do controle remoto, do joystick, do mouse, da Internet), identificando pistas, recorrências capazes de compor, dentro do contexto cultural dos adolescentes, um mapa que se constrói frente às dinamicidades das experiências vividas por estes jovens, acerca da violência presente nos games, construindo, assim, um olhar diferenciado desta interação. Objetiva também apontar as potencialidades e limites que poderão subsidiar as práticas pedagógicas, bem como as relações familiares, mediadas pelos games eletrônicos.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Maurício. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- BARBIER, René. Sobre o imaginário. *Em Aberto*: educação e imaginário: revendo a escola. Brasília, p.15-23, jan/mar.1994.
- BATTETINI, G. Semiótica, computação gráfica e textualidade. In: PARENTE, A. (Org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. Tradução de Alessandra Coppola. Rio de Janeiro: 34, 1996. p.65-71.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez e outros. Lisboa: Porto, 1994.

CABRAL, Fátima. Jogos eletrônicos: técnica ilusionista ou emancipadora? *Revista USP*: “Dossiê Informática/Internet”, São Paulo, n. 35, p.134-145, set/nov. 1997.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. (Folha explica).

CAPUCCI, Luigi. Por uma arte do futuro. In: DOMINGUES, Diana (org). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997. p.129-134.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CORSO Mário & CORSO, Diana. Game over: o adolescente enquanto unheimlich para os pais. In: JERUSALINSKY, Alfredo et al. *Adolescência: entre o passado e o futuro*. Porto Alegre: Artes Ofício, 1999, p. 81-95.

COUCHOT, Edmond. A arte pode ainda ser um relógio que adianta? O autor, a obra e o espectador na hora do tempo real. In: DOMINGUES, Diana (org). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997. p.135-143.

DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência – gangues, galeras e o movimento hip hop*. São Paulo: Annablume, 1998.

“FIGHT CLUB”. CLUBE DA LUTA. Direção de David Fincher. EUA: Vídeo Lar, 1999. 1 cassete (139 min): son.; 12mm., legendado, VHS NTSC.

GREEN, B. & BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA (org.) *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.208-240

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomas (org). *Antropologia do ciborgue – as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.131-139.

LEAKE, Jonathan. Games tornam jovens mais violentos, diz estudo: pesquisa fornece primeira evidência sólida da relação entre jogos e agressividade. *Jornal O Estado de São Paulo*, 07.08.00. (Caderno de Informática). Disponível em <<http://www.estado.com.br/editorias/2000/08/07/ger392.html>>. Acessado em 20 ago. 2000.

LEVIS, Diego. *Los videojuegos, un fenómeno de masas: que impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual*. Barcelona: Paidós, 1998.

LÈVY, Pierre. *Tecnologias intelectuais e modos de conhecer: nós somos o texto*. Tradução de Celso Cândido. Disponível em <<http://www.hotnet.net/PierreLevy/nossomos.html>>. Acessado em 20 ago. 2000.

\_\_\_\_\_. *A inteligência colectiva: para uma antropologia do ciberespaço*. Tradução Fátima Leal Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LUCAS Peter. Violência na escola: questão de segurança ou de pedagogia? *Revista Pátio*, Porto Alegre, n.8, v.2, p.26-29, fev./abr.1999.

MACHADO, Arlindo. Hipermídia: o labirinto como metáfora. In: DOMINGUES, Diana (org). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997. p.144-154

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*.

Salvador: Edufba, 2000

MARCONDES, Ciro Marcondes Filho. *Sociedade tecnológica*. São Paulo: Scipione, Coleção Ponto de Apoio, 1994.

MINAYO, Cecília e SOUZA, Edinilsa Ramos de. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir o campo da saúde pública. *Ciências e Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v.4 , n.1, p.07-23, 1999.

MOGNOLI, Demétrio. *Globalização: espaço nacional e espaço mundial*. São Paulo: Moderna, 1999.

PACHECO, Elza Dias. Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada. In: PACHECO, Elza (org). *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas: Papirus, 1998. p.29-38.

RONDELLI, Elizabeth. Imagens da violência e práticas discursivas. In. PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. et al. (org). *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p.144-162.

RUSHKOFF, Douglas. *Um jogo chamado futuro: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

STERN, Christopher. Jovens são alvo de produtos violentos, diz estudo nos EUA: investigação mostra que a indústria do entretenimento quer seduzir adolescentes. *O Estado de São Paulo*, 29 de ago. 2000 (Caderno de Informática). Disponível em <<http://www.estado.com.br/editorias/2000/08/29/ger907.html>>. Acessado em 30 de ago. 03

STRASBURGER, Vitor C. *Os adolescentes e a mídia: impacto psicológico*. Porto Alegre: Artmédica, 1999.

TAPSCOTT, Don. *Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

“THE MATRIX”. MATRIX. Direção de Brothers Wachowski. Rio de Janeiro: Austra Cinema e Comunicação; Globo Vídeo, 1999. 1 cassete (136 min): son.; 12mm., legendado, VHS NTSC.

TURKLE. Sherry. *La vida em la pantala: la construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós, 1997

*Recebido em 02.11.02*  
*Aprovado em 06.03.03*

# EDUCAÇÃO E VIRTUDE NA REPÚBLICA DE PLATÃO

Roberto Evangelista\*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de pensar, através da leitura da República de Platão, a importância da educação na formação do caráter ético do indivíduo. Pretendemos estabelecer o valor ontológico da educação na constituição do próprio ser do homem em sua existência estética, ética e política. Veremos que, em Platão, a educação se apresenta como a fonte ou motor que permite o desenvolvimento pleno da natureza das partes que compõem a alma humana. O que encontramos na República foi a revelação de que a educação é a única atividade que pode estabelecer a justiça, isto é, a virtude de todas as virtudes. Em Platão, a justiça não se realiza pela lei ou pela coerção, mas pelo total afloramento das potências naturais do corpo e da alma dos homens.

**Palavras-chave:** Educação – Virtude – Justiça – Corpo

## ABSTRACT

### EDUCATION AND VIRTUE IN THE REPUBLIC OF PLATO

The objective of this work is that of thinking, through the reading of the Republic of Plato, the importance of education in the education of the ethic character of the individual. We intend to establish the ontological value of education in the constitution of the being of men itself in its aesthetic, ethical and political existence. We'll see that, in Plato, education presents itself as the source or motor that allows the full development of the nature of the parts that compose the human soul. What we found in the Republic was the revelation that education is the only activity that can establish justice, that is, the virtue of all virtues. In Plato, justice does not happen because of the law or through coercing, but because of the total blooming of the natural potencies of the body and the soul of men.

**Key words:** Education – Virtue – Justice – Body

---

\* Aluno especial do mestrado em Filosofia da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Endereço para correspondência: Rua Nelson Galo 308/Apto 302 Ed Fenix, Rio Vermelho – CEP: 41940-010 – Salvador/BA. E-mail: betomelville@yahoo.com.br Tel: 91588007

– É natural que se diga – declarei eu. – De fato, outros homens de pouca valia, ao verem que o terreno ficou vazio, e cheio de belos nomes e de magnificência, tal como os que escapam da prisão e se refugiam nos templos, todos contentes, precipitam-se da arte que exerciam para a filosofia; esses são, por acaso, os mais hábeis na sua ocupaçãozinha. É que, seja como for, e sendo esta a sorte da filosofia, ficou-lhe uma dignidade magnificente perante as outras artes, que atrai muitas pessoas de natureza tosca, cujos corpos foram deformados pelas artes e ofícios, da mesma maneira que as suas almas se encontram alquebradas e mutiladas devido às suas atividades manuais – ou não é forçoso que assim seja? (PLATÃO, 1949, p.287)

Como a filosofia, o ponto mais extremo que o espírito humano pode alcançar, a disciplina, cujo objeto é o ser perfeito, uno e eterno, poderia se instalar, crescer e resplandecer em corpos e almas arrastados pelos excessos dos prazeres, pela corrupção dos vícios e pela infinidade de ilusões ou aparências que o mundo sensível não cessa de produzir? O mundo sensível é o mundo do devir, do tempo que degrada tudo aquilo que é; do tempo que torna o uno uma multiplicidade, o que torna o definido e o limitado indefinido e ilimitado. Eis então o corpo que, sendo feito de matéria e tempo, carrega consigo a alma, aquilo que se assemelha mais ao divino pela sua parte mais nobre, o *lógos*. O corpo, tecido pela instabilidade do tempo, introduz o caos na alma, fazendo com que suas funções naturais, pensar, desejar e sentir, ultrapassem os seus limites próprios e entrem em desacordo. Tal conflito destrói a unidade natural da alma, unidade fundada naturalmente na relação hierarquizada entre as partes que devem governar e as que devem ser governadas. O que acontece de fato com a alma nessas circunstâncias? Suas funções deixam de exercer sua natureza própria, sua diferença. E quais são as conseqüências disso? As funções se permutam, se equivalem, se confundem, executam mal funções que não lhes são atribuídas naturalmente. Que não nos surpreendamos, em nossos dias, com indivíduos que são, até à morte, conduzidos pelo ventre e não pelo que deveria conduzi-los, a razão (*lógos*). A injustiça então se insere na alma, roubando de cada uma de suas partes o que lhe é devido por natureza. A vida de uma alma assim nada mais é do que o fruto da contingência e da dispersão. Sem sua unicidade essencial, ela vive fora da necessidade e passa a ser determinada pelas circunstânci-

as, pelo acaso, pelo fortuito. E não é assim a alma democrática, frouxa, enfraquecida, sem nenhuma coesão interna? Vejamos Sócrates denunciar e descrever o caos espiritual produzido e alimentado pela democracia:

– Portanto – continuei eu –, passará cada dia a satisfazer o desejo que calhar, umas vezes embriagando-se e ouvindo tocar flauta, outras bebendo água e emagrecendo, outras ainda fazendo ginástica; ora entregando-se à ociosidade e sem querer saber de nada, ora parecendo dedicar-se à filosofia. Muitas vezes entra na política, salta para a tribuna e diz e faz o que adregar. Um dia inveja os militares, e vai para esse lado, ou os negociantes, e volta-se para aí. Na vida dele, não há ordem nem necessidade; considera que uma vida destas é doce, livre e bem-aventurada, e segue-a para sempre.

– Descreveste perfeitamente a vida de um amante da igualdade. (PLATÃO, 1949, p.394-395)

Entregue a determinações puramente extrínsecas, a alma perde sua coesão interna. Estabelecido o conflito entre as suas faculdades, pois cada uma delas reivindica a igualdade absoluta em relação às outras, negando-se a exercer a sua função própria, a alma, no indivíduo, torna-se inimiga de si mesma e se vê tomada pela injustiça.

– E se a injustiça, meu espantoso amigo, se originar numa só pessoa, com certeza não perderá a sua própria força, ou mantê-la-á tal qual?

– Que a mantenha tal qual - respondeu.

– Portanto, a injustiça parece ter uma força tal, em qualquer entidade em que se origine, quer seja um Estado qualquer, nação, exército ou qualquer outra coisa, que, em primeiro lugar, a incapacita de atuar de acordo consigo mesma, devido às dissensões e discordâncias; e, além

disso, tornam-na inimiga de si mesma e de todos os que lhe são contrários e são justos. Não é assim?

– Exatamente.

– E, se existir num só indivíduo, produzirá, segundo julgo, os mesmos efeitos que por natureza opera. Em primeiro lugar, torná-lo-á incapaz de atuar, por suscitar revolta e discórdia em si mesmo; seguidamente, fazendo dele inimigo de si mesmo e dos justos. Não é verdade? (PLATÃO, 1949, p. 46-47)

Como então conservar a alma em sua natureza própria, a justiça? Como evitar que se deixe levar pela *hybris* do corpo? Como, vencendo a corrupção incessante do mundo sensível, tornar o corpo semelhante à alma? E como possibilitar o desenvolvimento natural das faculdades da alma? Se Platão define a virtude como o exercício de uma função própria a cada ser, a alma só será virtuosa se ela exercer as suas funções naturais ou, utilizando a palavra mais adequada, as suas virtudes próprias. O caráter ético da alma é inseparável da realização dos fins inscritos em cada uma das suas partes, isto é, o caráter ético é indissociável da instauração da virtude. Ora, o corpo é um obstáculo para o exercício pleno da essência da alma. A alma então deve submeter o corpo às suas exigências, aos seus fins. Como isso é possível? A alma deverá tornar o corpo dúctil, domesticável. Na República, Sócrates diz que não se trata o corpo pelo corpo, mas o corpo pela alma.

(...). Efetivamente, julgo que o corpo não se trata por meio do corpo, pois não seria possível que eles fossem ou se tornassem doentes, mas o corpo por meio da alma, (...). (PLATÃO, 1949, p.146)

Notemos que Platão, ao contrário do que muitos possam pensar, acredita que o filósofo deve se ocupar do corpo. Aliás, em Platão, jamais seremos virtuosos se nossos corpos se encontrarem mergulhados, completamente, no mundo da matéria bruta. Jamais seremos filósofos se não tornamos o corpo digno da alma. Um corpo doente pode levar, definitivamente, a alma à per-

dição. Instaurar a virtude na alma exige, enquanto estivermos envolvidos pelo corpo, uma luta constante, um longo e duro aprendizado no decorrer de toda a vida. No mundo do devir, não é fácil nos tornarmos o que somos. É surpreendente como estamos, nós, contemporâneos, distantes do ideal filosófico dos antigos. A filosofia, no meio universitário não se ocupa, em nenhum momento, do corpo. Dissociado do corpo, o pensamento universitário torna-se abstrato, sem nenhum poder de intervenção no modo de vida do jovem estudante. Fazer filosofia passou a ser uma tarefa fácil? O que é mais difícil? Aprender lógica ou tornar-se virtuoso? E que acontece quando um jovem aprende dialética sem ter passado por uma longa e dura *Paidéia*? Eis o que nos diz Sócrates:

– Ora não será uma precaução segura, não os deixar tomar o gosto à dialética enquanto são novos? Calculo que não passa despercebido que os rapazes novos, quando pela primeira vez provam a dialética, se servem dela, como de um brinquedo, usando-a constantemente para contradizer, e, imitando os que os refutam, vão eles mesmos refutar outros, e sentem-se felizes como cachorrinhos, em derriçar e dilacerar a toda a hora com argumentos quem estiver perto deles. – É espantoso como eles gostam!

– Ora depois de terem refutado muita gente, e, por sua vez, terem sido refutados por vários, caem rapidamente e em toda a força na situação de não acreditar em nada do que dantes acreditavam. (PLATÃO, 1949, p.359)

Com os sentidos ainda no estágio mais infantil, o jovem faz da dialética um instrumento a serviço da tolice e do cinismo. Ora, uma sensibilidade assim vulnerável está à mercê das mais terríveis forças sociais e políticas. Referindo-nos ainda ao nosso tempo, devemos colocar a seguinte questão: se, hoje, a filosofia não se ocupa mais do corpo, quem ou o quê se encarrega dele? Como esperar que homens que sofrem a exploração atroz do trabalho e que, ao retornarem para seu lar, são contaminados, diariamente, pelas tolices da televisão, aprendam a

pensar? Nosso mundo oferece uma vida rica, requintada, sofisticada ao homem moderno? Afinal, os nossos estabelecimentos públicos de ensino nos oferecem, fisicamente, condições de estudo? Será que os nossos estudantes não se encontram alquebrados pela pobreza física e espiritual? É sobre tudo isso que nos faz pensar Platão. Ele compreendeu que, sem educação efetiva, não haverá virtude. E tal educação deve envolver toda a existência humana, inclusive o corpo:

- Então o que deve ser?
- Exatamente o contrário. Quando são adolescentes e crianças, deve empreender-se uma educação filosófica juvenil, cuidando muito bem dos corpos, em que se desenvolvam e em que adquirem a virilidade, pois eles são destinados a servir à filosofia. (PLATÃO, 1949, p.292)

Nesse trecho, Sócrates refere-se à palavra virilidade, virilidade do corpo. Nada de corpos curvos, tortos, cansados e frágeis em se tratando de filosofia. A filosofia exige do corpo força e elegância. Tratar o corpo pela alma significa espiritualizar o corpo, o que quer dizer torná-lo tão forte quanto doce. Um corpo forte para suportar a labuta do pensamento e, ao mesmo tempo, doce e fino para se abrir a coisas tão sutis quanto as idéias. Quanto ao doce e à dureza do corpo, Glauco e Sócrates dizem:

- É isso mesmo! Os que praticam exclusivamente a ginástica acabam por ficar mais grosseiros do que convém, e os que se dedicam apenas à música tornam-se mais moles do que lhes ficaria bem.
- E, contudo, o que há de corajoso na sua natureza é que poderá dar lugar à grosseria, e, se fosse bem cultivado, daria a coragem; mas, demasiado tenso, origina a dureza e a irascibilidade, como é natural.
- Assim me parece!
- Pois então! A doçura não é apanágio de um natural dado à filosofia? Mas, se ela afrouxa, torna-o mais mole do que convém; se é bem dirigida, ficará doce e ordenado. (PLATÃO, 1949, p.149)

## O fundamento ontológico da virtude: o caráter ético como desenvolvimento da “*physis*” da alma

Mesmo que todos os habitantes de um Estado se desviem da norma num sentido determinado, não é na natureza, que por si pende para o bem, mas na educação, que se deverá procurar a causa do mal. Por conseguinte, a teoria das formas do Estado deve ser considerada ao mesmo tempo uma patologia da educação. (JAEGER, 2001, p.929)

A concepção aristocrática da educação funda-se na crença que eleva o indivíduo de alma nobre ao nível dos deuses. O guerreiro homérico pertence a uma linhagem diretamente ligada a um ser de essência divina. Bem nascido (eupátrida), o jovem nobre é virtuoso de direito. No entanto, tal virtude divina, inicialmente, não se encontra totalmente realizada na alma. Usando a terminologia aristotélica, diríamos que a virtude encontra-se aqui em potência, como a flor encontra-se virtualmente na semente. É a educação que deverá desenvolver a virtude natural do aristocrata. No homem desprovido da virtude divina, não vemos o que a educação pode fazer. Qualquer um que esteja excluído das castas nobres está fadado à ignorância.

Geralmente, quando falamos da Grécia antiga, pensamos, de imediato, em palavras como: laicização, dessacralização e razão. Apontamos o pensamento grego como aquele que separou o homem do jugo das forças míticas e religiosas. Afinal, não foram os gregos que inventaram a ciência e a filosofia? Mas sabemos, depois dos trabalhos de Jean-Pierre Vernant, sobretudo em **Origens do pensamento grego** (1996), que todas essas inovações não foram frutos de um milagre. Foi a democracia, instituída por uma série de fatores históricos, que mudou a mentalidade grega. Nietzsche (1938, p.31), em **O nascimento da filosofia na época trágica grega**, diz que os filósofos são cometas enquanto não encontram um povo que os acolha. Mas só na Grécia eles puderam brilhar como astros. A Atenas democrática do século V recebeu esses as-

tros com júbilo. Os sofistas, por exemplo, eram quase todos estrangeiros. Talvez pressionados pela pouca liberdade de suas cidades, emigraram para a terra da liberdade política. Protágoras era de Abdera, Górgias, da Sicília, Pródicos, de Iulis e Hípias, de Elis.

A razão, a partir desses grandes sofistas itinerantes, passa a ser a medida de todas as coisas. E mais, sendo faculdade humana, ela está sujeita, mergulhada no tempo humano, a variações. A razão, para os sofistas, varia de acordo com o espaço, com o tempo e com os indivíduos. Ao contrário do homem religioso, que acreditava na força da Necessidade (*Anagkhé*), os sofistas diziam não haver nada fora da contingência do tempo humano (*kairós*). Vejamos as palavras de Jacqueline de Romilly sobre o assunto:

Ainda falamos do ser e do não-ser, mas toda questão de realidade ou de verdade desaparece para dar lugar somente às impressões dos homens, e apenas elas decidem suas sensações e opiniões, sensações e opiniões que não se pode confrontar nem confirmar, e que variam em função das pessoas e das circunstâncias. Ora, elas são o único critério e a única medida (...) De um só golpe, eis o homem que se torna o único juiz, e eis que todas as idéias começam a flutuar, sem que nada possa lhes servir de âncora. (ROMILLY, 1988, p.122)

Ora, num mundo desprovido de necessidade, não se pode falar de natureza da alma, sobretudo de natureza nobre ou divina. Lourenço Leite está certo quando diz que (...) *a filosofia grega é “uma vaca profana”*: traz a público e à tona o que era [a verdade] considerado recôndito e inacessível (LEITE, 2001, p.13). Tal afirmação nos leva a pensar a sofística como duas vezes profana, pois não diz que a verdade, antes propriedade exclusiva dos deuses, se torna acessível a todos, mas, simplesmente, diz que não há nem mesmo verdade a ser alcançada; a razão não precisa se ocupar com nada que lhe seja superior, mesmo que seja com algo como a verdade. Assim, os sofistas, os primeiros professores da Grécia, diziam não haver verdade pro-

funda das coisas, nem tampouco almas naturalmente virtuosas. Qualquer um pode se tornar virtuoso. A virtude se ensina, basta consultar um bom sofista. Evidentemente, a virtude da qual nos falam os sofistas nada tem a ver com a excelência do guerreiro. Ela é, na concepção sofística, um saber prático, uma virtude que permite ao indivíduo tirar bom partido do acaso, da contingência da vida política e social. E o instrumento da nova virtude é o discurso, um recurso puramente intelectual. Na política, só vence quem sabe convencer, quem sabe usar bem o seu *logos*.

Platão não podia ver com bons olhos tal ideal pedagógico. A formação do caráter ético não pode se realizar sem um fundamento na natureza da alma humana. Por quê? Basta lembrar o destino de Atenas, cujos políticos foram educados pelos sofistas. Mergulhada no individualismo, no egoísmo dos partidos e das castas que usavam a nova virtude em seu próprio interesse e não no da *polis*, Atenas é minada por conflitos e guerras. E não foi essa cidade que matou Sócrates, o mestre de Platão? Urgia então que Platão fundasse a ética no ser, no que é uno e imutável, a natureza da alma. Ora, eis aqui uma bela democratização do ideal aristocrático, pois Platão afirma que a alma em si, seja de quem for, é virtuosa por natureza, essencialmente boa (PLATÃO, 1949, p.207). A alma divina que era atribuída aos membros de uma casta nobre passa a ser atribuída a todos os homens. E tal como na concepção aristocrática da virtude, a alma não se encontra inteiramente desenvolvida no homem. Assim, é preciso estabelecer uma Paidéia para todos os indivíduos, sem distinção de castas, para que a virtude natural de cada um desabroche em toda a sua plenitude. O caráter ético em Platão é inseparável da construção da virtude, mas construção na filosofia platônica deve significar a formação de uma *physis*, da natureza da alma, como bem expressou Werner Jaeger, referindo-se à formação da *physis* espiritual, isto é, ao desenvolvimento, pela paidéia, da natureza humana:

(...) o objetivo de toda comunidade humana é

conseguir o máximo desenvolvimento da alma do indivíduo, isto é, educá-lo para fazer dele uma personalidade humana completa. O objeto da política, tal como o da medicina, é a natureza humana (*physis*). O que Platão entende por isto descobre-se no final do livro IV, onde ele define a justiça como a verdadeira e genuína *physis* da alma. (JAEGER, 2001, p. 926)

Citemos também Solange Vergnières que, comentando a Paidéia platônica, afirma a relação necessária entre o *ethos* e a *physis*:

*Ethos* designa em Platão o temperamento natural, inteiramente sinônimo de *physis* ou de *tropos*.(...)

A educação moral então retoma o modelo aristocrático, pois que ela é formação de uma *physis*. (VERGNIÈRES, 1995, p. 57-58)

## A justiça como condição da virtude, e a paidéia

– E, deste modo, se concordará que a posse do que pertence a cada um e a execução do que lhe compete constituem a justiça. (PLATÃO, 1949, p.187)

– Bem – disse eu –. Portanto, não te parece ter uma virtude que lhe é própria tudo aquilo que está encarregado de uma função? Tornemos ao mesmo ponto: os olhos, dizíamos nós, têm uma função?

– Têm.

– Portanto têm também uma virtude. (PLATÃO, 1949, p.46)

Como não confundir a definição de justiça e a definição de virtude em Platão? Poderíamos dizer que a virtude é o ser próprio de cada coisa, e a justiça consiste em desenvolver e afirmar esse ser? Sem justiça, a virtude não se realizaria. No entanto, Platão não reserva à justiça apenas a execução do que pertence a cada ser, mas a define também como aquilo que é possuído por cada ser, isto é, sua virtude própria. Mas, pelo fato de as coisas estarem separadas de si mesmas pelo tempo, diremos que o ser de cada coisa não é dado de uma vez, isto é, cada ser deve se apoderar do que lhe pertence por natureza

pela realização de sua essência própria. As coisas são, mas não são plenamente enquanto não entrarem em posse de si mesmas pela execução de sua virtude própria, isto é, sua essência. A justiça é então a condição para que cada virtude específica se realize. Parece-nos que a justiça é a expressão do próprio princípio de identidade: ela é a garantia de que as coisas sejam o que são. Segundo Platão, a alma se divide em três partes, *logos*, *thymos* e *epithymia*. A justiça é a virtude comum a essas três partes, pois só ela permitiria que cada uma realizasse suas virtudes específicas (sabedoria, coragem e temperança). A justiça é a condição ontológica da alma. Mas, no mundo sensível, o que poderia garantir o estabelecimento da justiça na alma? A lei seria um recurso? O que faz a lei? Ela apenas pune o transgressor, não o educa. A relação entre a lei e a alma é puramente extrínseca. Aliás, existiria lei se os homens de uma *pólis* fossem todos justos? A lei não seria um mero paliativo para retardar a degradação da alma humana? Vejamos o que dizem Sócrates e Adimanto:

– Olha ainda, em nome dos deuses!-disse eu-. Essas questões de negócio relativas a contratos que fazem as diferentes classes na praça umas com as outras, e, se quiseres, os contratos de mão-de-obra, as ofensas e tratamentos injuriosos, instauração de processos e nomeação de jurados, e, se acaso for necessário, a exação e pagamento de impostos na praça ou no porto, ou em geral, a regulamentação do mercado, da cidade, do porto e tudo o mais dessa espécie - aventurar-nos-emos a propor qualquer legislação sobre essas questões?

– Não vale a pena estabelecer preceitos para homens de bem, porque facilmente descobrirão a maior parte das leis que é preciso formular em tais assuntos.

– Sim, meu amigo, se o deus lhes conceder a preservação das leis que anteriormente analisamos.

– Se não – contrapôs ele – passarão a vida sempre a fazer leis dessa espécie e a corrigi-las, supondo que atingem a perfeição. (PLATÃO, 1949, p.127)

Se a lei é insuficiente para instaurar a justiça

na alma, o que poderá fazê-lo? Eis a resposta de Sócrates:

(...) Efetivamente, uma educação e instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa, e, por sua vez, naturezas honestas que tenham recebido uma educação assim tornam-se ainda melhores que seus antecessores, (...). (PLATÃO, 1949, p.168)

– Parece-me, Adimanto, que o impulso que cada um tomar com a educação determinará o que há de seguir(...). (PLATÃO, 1949, p.171)

A educação do indivíduo, desde a mais tenra idade, deve tornar o seu corpo e a sua alma temperantes, imbuídos de coesão interna, isto é, dotados de harmonia e justa medida através do estabelecimento das proporções naturais tanto de um quanto da outra (PLATÃO, 1949, p.202). A justa medida, a proporção e a perfeita simetria das coisas belas são propriedades dos seres perfeitos. Tudo que ultrapassa o seu limite próprio produz os mais terríveis males. E, devemos dizer, a harmonia da alma platônica é hierarquizada, pois entre as partes que devem se harmonizar há distinção de graus de perfeição ontológica (PLATÃO, 1949, p.203). O *logos* é a parte mais perfeita porque se assemelha mais às formas supra-sensíveis, e é por isso que ela deve governar o *thymos* e a *epithymia*. O *thymos* ou a parte irascível da alma, essa indignação moral que, muitas vezes, desperta no homem comum a revolta e a cólera contra a injustiça, está a serviço do *logos* e, por isso, deve governar a *epithymia*, a parte que exerce a função dos prazeres a qual se assemelha mais às formas sensíveis. O *thymos* deve ser mediador entre o *logos* e a *epithymia*.

E como a educação possibilita o exercício próprio da função de cada parte da alma? Através do uso que faz da beleza e da proporção da música, da regularidade dos ritmos, da disciplina da ginástica e da boa dieta e da poesia quando depurada das imagens falsas dos deuses e dos homens. Sim, a poesia precisa ser depurada. O que seria do guerreiro, o guardião da *polis*, se fosse vencido pelo medo da morte? Mas não é isso que vemos em muitas partes da *Ilíada* de

Homero (PLATÃO, 1949, p.101-114)? E como os homens, criaturas inferiores aos deuses, poderiam ser justos, honestos e temperantes, se os próprios deuses são injustos e desmedidos? Mas não é isso que vemos também em Homero? E o riso excessivo que leva o homem à estupidez e ao desleixo?

– Mas, na verdade, também não devem ser amigos de rir; porquanto quase sempre que alguém se entrega a um riso violento, tal facto causa-lhe uma mudança também violenta.

– Assim me parece – respondeu.

– Por conseguinte, não é admissível que se representem homens dignos de consideração sob a ação do riso; e muito pior ainda, se se tratar dos deuses. (PLATÃO, 1949, p.107)

Ora, não poderíamos pensar na existência de um guerreiro risonho e medroso. E o que vale para os guardiões vale também para os filósofos. Se o filósofo ama as formas eternas, como teria medo da morte? Ora, a morte é sempre do corpo e nunca da alma. E como os filósofos poderiam ser risonhos, já que o riso excessivo e estúpido sempre vem dos prazeres excessivos do ventre? O riso que vem do *logos* é raro e sempre reservado. Difícil seria conceber um filósofo covarde e brincalhão. Além disso, os filósofos são selecionados da classe dos guerreiros (PLATÃO, 1949, p. 271). Isto quer dizer que, antes de se tornar filósofo, o indivíduo deve ser educado como um guerreiro (PLATÃO, 1949, p. 356). A educação, pois, deve tomar cuidado com a poesia, com a comédia e com o tipo de música que usamos para formar tanto o guerreiro quanto o filósofo.

O senso de medida de que a alma do guerreiro deve ser dotada se desenvolve cada vez mais pelo estudo da geometria, da aritmética e da astronomia. E, finalmente, para aqueles que foram selecionados para o exercício da filosofia, a dialética é ensinada a partir dos trinta e cinco anos, depois que o corpo e a alma do indivíduo encontram-se preparados para entrar em contato com as idéias eternas. A dialética, é preciso dizer, vai muito mais longe do que um mero exercício lógico. Junto com a justiça, ela é a grande

instauradora da virtude, pois desperta na alma o amor pelas verdades eternas. Sobre o sentido dos diálogos platônicos, leiamos as palavras de Pierre Hadot:

V. Goldschmidt, a quem não se pode imputar querer minimizar o aspecto sistemático das doutrinas, propôs a melhor explicação desse fato dizendo que os diálogos não foram escritos para “informar”, mas para “formar”. Tal é, desse modo, a intenção profunda da filosofia de Platão. Sua filosofia não consiste em construir um sistema teórico da realidade e em “informar” imediatamente seus leitores escrevendo um conjunto de diálogos que expõe metodicamente esse sistema, mas consiste em “formar”, isto é, em transformar os indivíduos, fazendo-os experimentar, no exemplo do diálogo ao qual o leitor tem a ilusão de assistir, a exigências da razão e, finalmente, a norma do bem. (HADOT, 1999, p.113)

Vimos como a dialética, quando não é empregada pelo homem virtuoso, aquele que aprendeu e amadureceu pela educação saudável, se transforma em pura erística se for utilizada pelo homem despreparado. A dialética, antes de qualquer coisa, visa a formar o caráter ético do homem, habituando-o a uma investigação rigorosa que torna sua alma mais justa, pois disciplina o logos fazendo-o exercer sua função própria, conhecer as idéias eternas. Tal conhecimento faz da razão senhora das outras partes da alma.

## Conclusão: virtude e alteridade na alma

(...) a idéia do bem é a mais elevada das ciências, e para ela é que a justiça e as outras virtudes se tornam úteis e valiosos. (...) Se não a conhecemos, e se, à parte essa idéia, conhecemos tudo quanto há, sabes que de nada nos serve, da mesma maneira que nada possuímos, se não tivermos o bem. (...). (PLATÃO, 1949, p.304)

Tal é a maneira como Platão definiu sua doutrina sobre os pontos em questão. As considerações que precedem mostram, com evidência, que ele se serviu apenas de duas causas: da causa

formal e da causa material (com efeito, as idéias são causas da essência para o mundo sensível, e, por seu lado, o Uno é causa para as idéias), e essa matéria, que é substrato (e da qual se dizem as idéias, para as coisas sensíveis, e o Um, para as idéias), é a Díade do Grande e do Pequeno. Platão colocou ainda, em um desses dois princípios, a causa do Bem, (...) (ARISTOTE, 1991, p. 33 – tradução nossa)

A natureza da alma, como já vimos, funda-se na coesão essencial entre suas partes. A justiça é a virtude que garante a unicidade entre as partes da alma, permitindo que cada uma delas exerça a sua própria natureza, evitando que ultrapasse seus limites e instaure o conflito e o caos na alma. Sem unidade interna, nenhum ser pode afirmar o seu ser, pois se fragmenta em múltiplas tendências, acolhendo, em seu âmago, a contradição, o não-ser. Se não comportássemos unidade em nossa essência, não poderíamos sequer existir, pois seríamos ora uma coisa ora outra indefinidamente. Então, além do ser, deve haver algo superior que garanta a unidade ou a coerência interna de todas as coisas. Tal como o sol ilumina os seres, revelando a sua identidade e evitando que tudo se confunda num mundo de sombras, o Bem, que não é ser nem essência, e cuja essência é o uno, deve garantir a permanência de tudo aquilo que é:

– Logo, para os objetos do conhecimento, dirás que não só a possibilidade de serem conhecidos lhes é proporcionado pelo bem, como também é por ele que o Ser e a essência lhes são adicionados, apesar de o bem não ser uma essência, mas está acima e para além da essência, pela sua dignidade e poder. (PLATÃO, 1949, p. 312)

Ora, se o Bem é a fonte de todas as coisas, o que traz em sua essência o Uno, que é a condição de tudo aquilo que é, então todas as virtudes sobre as quais discorremos são nada mais que puras manifestações do Bem na alma. A alma, pela afirmação de suas virtudes próprias, acolhe em seu seio algo que lhe é superior, o Bem, como fonte de todo ser, o princípio de todas as virtudes. Conduzida pelo amor à perfeição su-

prema que a aproxima, indefinidamente, do Bem, a alma se regozija e avança cada vez mais em direção ao princípio ontológico, gnosiológico e axiológico. Surge então, na alma, uma tensão que a divide entre o mundo sensível e o mudo inteligível ao qual deseja se unir. A virtude introduz no espírito humano o desejo de se reunir ao princípio mesmo dessa virtude, o Outro transcendente, o Bem jamais atingido, mas sempre próximo. Vejamos o que Gilles Deleuze (1974, p.196) tem a dizer sobre a inacessibilidade da idéia do Bem:

(...) O Bem não é apreendido senão como objeto de uma reminiscência, descoberto como essencialmente velado; o Um não dá senão o que não tem porque é superior ao que dá, retirado na altura; (...)

(...) Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como ascensão da alma ao mundo inteligível, não iludirás a minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. O Deus sabe se ela é verdadeira. Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível é que se avista, a custo, a idéia do Bem; e, uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para se ser sensato na vida particular e pública. (Platão, 1949, p.232)

Concluindo, diremos que, diante do que foi desenvolvido nas linhas acima, a instauração da virtude na formação do homem ético consiste, antes de tudo, em despertar no espírito o amor pelo Bem, induzindo-o a um esforço incessante de a ele se unir. Na ordem ontológica, o Bem supremo é primeiro, mas, na ordem da Paidéia, a justiça e as outras virtudes são primeiras porque se apresentam como a condição para despertar em nós o desejo de conhecer o Bem. E somente quando no inundamos com a luz do grande princípio é que passamos a ver, nos homens e nas coisas, a expressão da perfeição. Ao desejo de nos unirmos ao grande Outro, sucede o desejo de nos juntarmos aos outros homens numa unidade política e social que manifeste a mais extrema perfeição do Bem.

## REFERÊNCIAS

ARISTOTE. *Mátaphysique*. Traduit par J. Tricot. Paris: J. Vrin, 1991.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1974.

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga*. São Paulo: Loyola, 1999.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE, Lourenço. *Do simbólico ao racional: ensaio sobre a gênese da mitologia grega como introdução à filosofia*. Salvador: Secretaria da Cultura e Fundação Cultural, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *La naissance de la philosophie à l'époque de la tragédie grecque*. Traduit de l'allemand par Geneviève Bianquis. Paris: Gallimard, 1938.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

PLATON. *Parménide*. In: *Platon, oeuvres complètes*. Traduit par Léon Robin. Paris: Gallimard, 1950.

ROMILLY, Jacqueline de. *Les grands sophistes dans l'Athènes de Péricles*. Paris: Fallois, 1988.

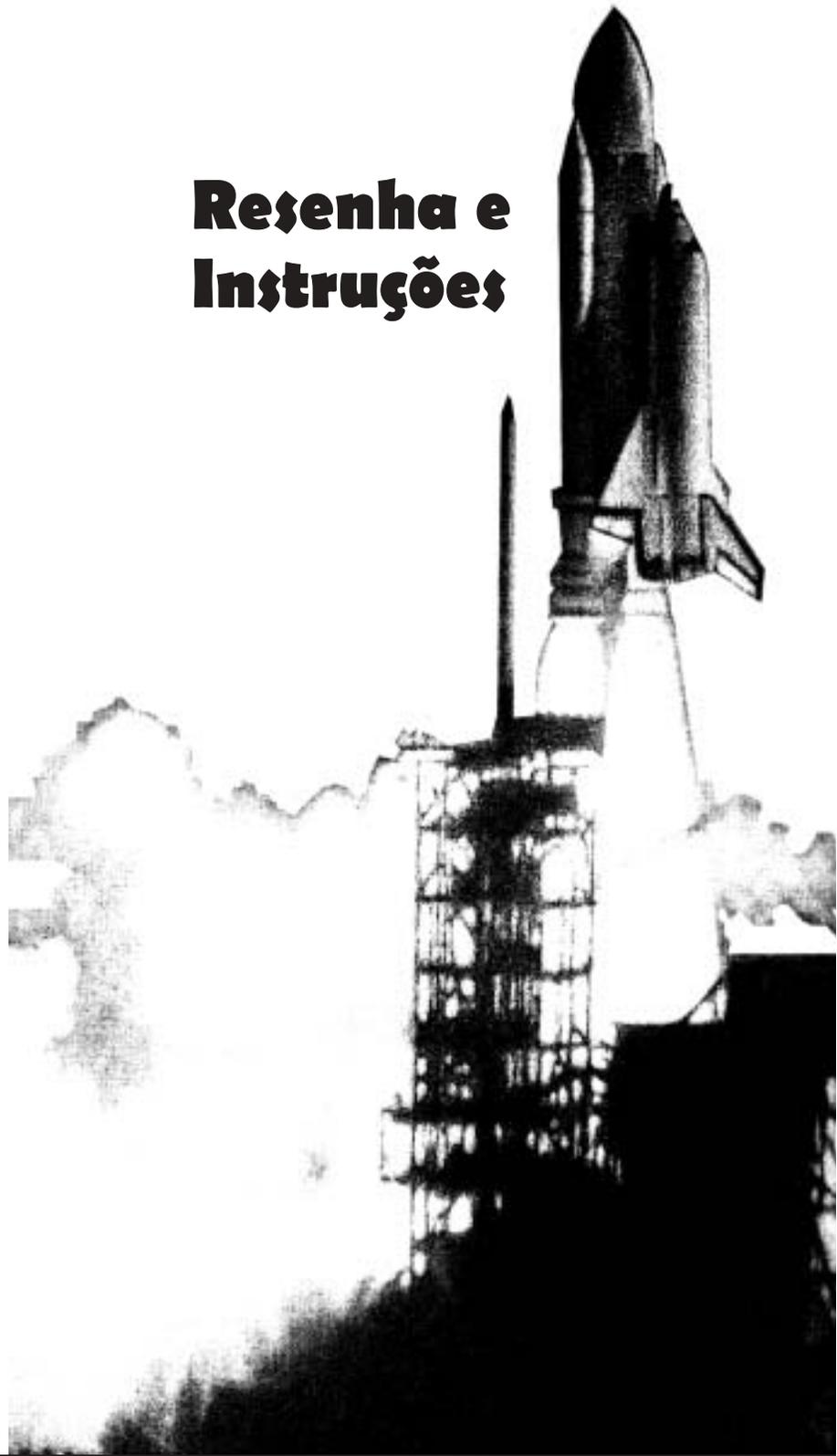
VERGNIÈRES, Solange. *Éthique et politique chez Aristote*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução Ísis Borges da Fonseca. Rios de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

*Recebido em 29.07.02*

*Aprovado em 06.03.03*

# Resenha e Instruções





ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. *Clamor do presente*: história oral de famílias em busca da cidadania. São Paulo: Loyola, 2002, 277 p.

## “Clamor do presente”: a vida cotidiana revisitada

Gey Espinheira\*

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira. *Clamor of the present*: oral history of families in search for citizenship (*Clamor do presente*: história oral de famílias em busca da cidadania). São Paulo: Loyola, 2002, p. 277 “Clamor of the present”: everyday life revisited (“Clamor do presente”: a vida cotidiana revisitada)

Yara Ataíde mergulha na ficção real. Paradoxo, sim! Mas é um dos recursos mais importantes das Ciências Humanas. A história oral, a história de vida, como “Vidas secas”, de Graciliano Ramos, ou “Crime e Castigo”, de Dostoiévski. Uma amplitude monumental porque se trata de gente e gente é absolutamente universal. Yara trata de uma sub população que fala de seus sofrimentos, desilusões, desejos e animações da vida. O “Clamor do presente” é um livro mágico: faz aparecer quem está dissimulado, faz ser gente quem é Gente e assim ela tece, cuidadosamente, sem desfazer o feito, o tecido social que não deve ser dilacerado. O tear da autora, operado com a mão, com a alma e o olho – como diria Valery – é capaz de compor um “pano-da-costa” e nos proteger da insanidade consumista do mundo da exclusão.

Os seres que vagam, que deixaram para trás e que ainda não têm o que desejam, e, talvez, estejam à deriva. Esses, muitos, falam a Yara de suas vidas. Foi a sensibilidade de uma historiadora, capaz de historiar o presente, que é rio continuado, que nos traz vozes silenciosas que nos falam de um mundo

que, propositadamente, fingimos não ver.

O cenário humano é espantosamente heterogêneo. Uma diversidade incrível de tipos humanos, mas a racionalidade simplifica: pobres, remediados e ricos. Todos, aparentemente, são iguais, só se diferenciam em idade, sexo, condições sócio-econômicas, procedência e raça. São todos a mesma gente, pertencem ao gênero humano, mas não são iguais.

É verdade! Yara Ataíde busca a palavra de uma gente à qual não é dada a chance de falar, uma gente que não se vê, que não se ouve, como se não existisse, mas soma milhares e milhares de seres que vivem nas ruas, são esses lugares públicos os seus lugares privados.

Uma declaração no contexto do livro de uma mulher pobre, que foi prostituída e que saiu do mangue para uma favela da cidade do Salvador, fala dela e de seu companheiro: “O Raí, ele diz que cansou de trabalhar...”. Pode-se pensar que este homem se aposentou ou desistiu; não, o que ela quer dizer e revela é que o trabalho não rende, não compensa; a realidade brasileira é a de que não há trabalho, não há remuneração, e en-

---

\* Gey Espinheira é sociólogo, ensaísta e ficcionista; professor de sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia - FFCH/UFBA. Endereço para correspondência: Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia – CRH/UFBA: Rua Caetano Moura, 99 (Federação) – 40.210-340 Salvador/BA. E-mail: geyespin@ufba.br

tão a pessoa cansa de tanto fracasso, de tanta frustração.

Trata de uma gente que está fora das possibilidades sociais. Mas Yara chama essa gente de Gente e dá a ela a chance de falar. Não são frustrados por si mesmos, mas socialmente destituídos, absorvidos e impossibilitados; no entanto, são projetos de vida, são projeções da própria sociedade.

Como é importante ouvir os desafortunados e deles a crítica social que formulam. É extraordinário o cotidiano ressaltado, destacado pela narrativa de vidas que escorrem cheias de sentido e, no entanto, parecem absolutamente desperdiçadas: “A gente passa o dia todo aqui... nossa vida é aqui mesmo”. Território de rua e praça, tempo sem seleção do que fazer. O ser humano reduzido a sobreviver onde as condições ecológicas permitem: “Gosto mais de ficar aqui na Piedade... aqui arranjo comida e tô perto do Pronto-Socorro, quando Nino tem crise de asma. Aqui, na Piedade, o povo dá comida pra gente... e sempre arranja alguma coisa pra comer e vestir...” (p.89)

Essa gente está à nossa vista, é uma pequena multidão, mas preferimos não vê-la, a invisibilizamos, são a sujeira social. A expulsamos – o Estado – do Pelourinho, e de tantos outros lugares; a escondemos sob o tapete do turismo, descentralizamos enviando para as periferias.

Yara é teimosa, traz o “clamor do presente” e nos convoca à responsabilidade de saber que são seres humanos: amam, têm dores, ciúmes, desejos – mas não são como nós, consumidores bem sucedidos, são consumidores falhos, gente falida, fracassada. Ela dá voz a essa gente escorraçada que fala com os sentimentos de quem é Gente!

São esses sentimentos que configuram o gê-

nero humano. O “clamor do presente” nos diz, de imediato, o quanto somos cruéis. Este livro é a revelação da crueldade humana, mas também de uma humanidade que nos dá esperança em nós mesmos.

“A vida tava muito ruim lá em Mata, faltava emprego e não tinha recurso... a cidade é muito pequena, a gente não ia ficar lá passando fome... por isso a gente veio pra Salvador atrás de médico e de emprego... só que tamos hoje desse jeito... nós temos já, temos um bocado de anos nessa vida triste de rua” (p.76).

Os depoimentos se sucedem e questionam o “gênero humano”. É uma história da vida cotidiana através de seus personagens, mas não é ficção, no sentido de uma invenção artística, é pura realidade, cada personagem existe de fato e sofre e muitos deles se desperdiçam, se consomem, são obrigados apenas a sobreviver, sem possibilidades de realizar as animações da vida que, certamente, como sonhos e ilusões, todos têm, porque são humanos; mas estes são humanos pobres, desafortunados, explorados por outros seres humanos.

Não somos essencialmente bons, eis a mensagem do livro de Yara Ataíde, mas podemos ser socialmente bons. Eis o recado que nos transmite o “Clamor do presente”: histórias de gente esfarrapada, de vidas dilaceradas, de instituições intolerantes, de (des)compromisso social, de falta de solidariedade.

Yara nos convida, em sua esperança humana, a fazer a nossa “lista de Schindler”, e que esta “lista” fosse uma *política pública*, e quisesse que fossem incluídos todos os desafortunados, que todos nós fôssemos, ao invés de espoliadores, responsáveis por todos. A vontade de uma sociedade ampla e agregadora. Eis o “clamor do presente” que já é razão de vingança contra a sociedade da exclusão.

*Recebido em 12.01.03*  
*Aprovado em 21.01.03*

# INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A **Revista da FAEEDA – 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 (Winword), ou enviados via Internet para Jacques Jules Sonnevile: jacqson@uol.com.br / jacques.sonneville@terra.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), endereço, telefone, e-mail para contato; c) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. **Resumo** (português) e Abstract (língua estrangeira): com no mínimo 200 palavras e no máximo 250, cada um, de acordo com a NBR 6028. Logo em seguida, as **Palavras-chave** (português) e Key words (língua estrangeira), cujo número desejado é de no mínimo três e no máximo cinco.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias, quando apresentados em folhas separadas, 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. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**. 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 a 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 2002.

6. 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 2002, da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas, e as **resenhas** até 4 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter no mínimo 250 palavras e no máximo 500, e conter título, autor, orientador, 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 linha;
- \* parágrafo justificado.

8. As colaborações encaminhadas à revista são submetidas à análise do Conselho Editorial, atendendo 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 a transferência de direitos autorais para a revista.

#### **A Comissão de Editoração**

