

## **UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**

**Reitora:** Ivete Alves do Sacramento

**Vice-Reitor:** Luiz Carlos Almeida de Andrade Fontes

### **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**

**Diretora:** Adelaide Rocha Badaró

**Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPE**

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

### **COMISSÃO DE EDITORAÇÃO**

**Editora Geral:** Yara Dulce Bandeira de Ataíde

**Editor Executivo:** Jacques Jules Sonnevillle

**Editora Administrativa:** Maria Nadja Nunes Bittencourt

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

**Secretária:** Ana Cristina Ramos

**Versão e revisão em inglês:** Roberto Soares Dias Junior

### **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

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia*

Ellen Bigler

*Rhode Island college, USA*

Jacques Jules Sonnevillle

*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 Marçílio

*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, Brasil*

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

*Universidade do Estado da Bahia*

**Capa:** Symbol Publicidade / **Criação, arte e editoração:** Uilson Morais e Pietro Leal

**Organização:** Jacques Jules Sonnevillle

**Impressão:** Editora da UNEB - Tiragem: 1.500 exemplares

**Impressão da capa e encadernação:** Bureau Gráfica e Editora

**APOIO:** UNEB / PPG / PROEX / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

# **Revista da FAEEBA**

## **Educação e Contemporaneidade**

Revista da FAEEBA - Salvador - julho/dez. 2001

Revista da FAEEBA Salvador ano 10 nº 16 julho/dez., 2001

Revista da FAEEBA - Salvador - julho/dez. 2001

## **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)

Homepage da Revista da FAEEBA: [www.uneb.br/Campus\\_I/Educacao/revista.htm](http://www.uneb.br/Campus_I/Educacao/revista.htm)

### **Revista 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](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicacoes/sumario/index).

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

Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de  
Educação I - Ano 1, nº 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992.

Semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento  
de Educação.

CDD: 370.5  
CDU: 37(05)

# SUMÁRIO

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

## GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

- 13 Globalização, estado e meio ambiente  
*Gregório Benfica*
- 27 Educação planetária em face da globalização  
*Edivaldo M. Boaventura*
- 37 Globalização: um mito da sociedade contemporânea ?  
*Yara Dulce Bandeira de Ataíde*
- 51 A crise do capitalismo monopolista: educação, qualificação profissional e empregabilidade  
*Carlos Lucena*
- 61 Educação corporativa em nível de pós-graduação: análise da Universidade Telemar  
*Inês Teresa Lyra Gaspar da Costa*
- 73 Educação empresarial nos correios: aplicação do Plano Diretor de Educação Empresarial  
*Mônica Lyra*
- 85 Comportamento humano no trabalho: educação profissional, subjetividade e falhas operacionais na indústria  
*Luiz Hosannah de Oliveira Pinto*
- 99 Um olhar panorâmico sobre a centralidade (ou não?) do trabalho e da qualificação na sociedade capitalista  
*Antonio Pereira*
- 117 Relações sociais, globalização e universidade: a ligação da ciência e da tecnologia e seus desafios  
*Marilúcia de Menezes Rodrigues*
- 127 Educação e psicologia no neoliberalismo  
*Sidney Nilton de Oliveira*
- 137 A era do marketing no livro didático  
*Adilson da Silva Correia*
- 145 Currículo e multiculturalismo: reflexões em torno da formação do(a) professor(a)  
*Graça dos Santos Costa Pereira*

## ESTUDOS

- 157** Las cuestiones étnicas en los proyectos de integración latinoamericana: una perspectiva histórica  
*Edmundo Anibal Heredia*
- 169** Formação continuada de professores: a travessia entre “Cila” e “Caribdes”  
*Stella Rodrigues dos Santos*
- 179** História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação do professor  
*Elizeu Clementino de Souza*
- 191** O lugar do lúdico na educação infantil brasileira  
*Ricardo Ottoni Vaz Japiassu*
- 201** As representações de professores e alunos sobre leitura  
*Claudia Caramuru Góis, Valmique Felix Soares, Maria Nadja Nunes Bittencourt*  
(*Coordenadora*)

## RESENHAS

- 217** MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.  
*Mônica Moreira de Oliveira Torres*
- 220** Morin, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro.  
*Jacy Guimarães de Oliveira*

## RESUMOS DE TESES

- 225** Três resumos de teses de doutorado – 2001

## INSTRUÇÕES

- 231** Revista da FAEEBA – Formulário de aquisição / Números e Temas
- 233** Instruções aos Colaboradores

# S U M M A R Y

- 9 Introduction
- 10 Themes and deadlines for the next issues of “Revista da FAEEBA”

## GLOBALIZATION AND EDUCATION

- 13 Globalization, state and environment  
*Gregório Benfica*
- 27 Planetary education before globalization  
*Edivaldo M. Boaventura*
- 37 Globalization: a myth of contemporary society?  
*Yara Dulce Bandeira de Ataíde*
- 51 The crisis of the monopolist capitalism: education, professional qualification and employment  
*Carlos Lucena*
- 61 Corporative education at graduation level: Analysis of the University Telemar *Inês Teresa Lyra Gaspar da Costa*
- 73 Business education in post offices: application of the Director Plan of Business Education  
*Mônica Lyra*
- 85 Human behavior in work: professional education, subjectivity and operational flaws in industry  
*Luiz Hosannah de Oliveira Pinto*
- 99 An overview on the centrality (or lack of?) of labor and professional qualification in a capitalist society  
*Antonio Pereira*
- 117 University, social relations and globalization: the liaison of science and of technology and its challenges  
*Marilucia de Menezes Rodrigues*
- 127 Education and psychology in neo-liberalism  
*Sidney Nilton de Oliveira*
- 137 The marketing era in instructional material  
*Adilson da Silva Correia*
- 145 Curriculum and multiculturalism: reflections on the education of teachers  
*Graça dos Santos Costa Pereira*

## STUDIES

- 157** The ethnic issues in the projects of latin-american integration: a historical perspective  
*Edmundo Anibal Heredia*
- 169** On going education of teachers: the crossing between “Cilas” and “Caribdes”  
*Stella Rodrigues dos Santos*
- 179** Life history and teaching techniques: personal and professional development in teacher training  
*Elizeu Clementino de Souza*
- 191** The room for play in Brazilian childhood education  
*Ricardo Ottoni Vaz Japiassu*
- 201** Representations of teachers and students on reading  
*Claudia Caramuru Góis, Valmique Felix Soares, Maria Nadja Nunes Bittencourt (Co-ordination)*

## REVIEWS

- 217** MACEDO, Roberto Sidnei. The critical and multi-referential ethnic research in human sciences and education  
*Mônica Moreira de Oliveira Torres*
- 220** Morin, Edgard. The seven necessary knowledges to the education of the future  
*Jacy Guimarães de Oliveira*

## ABSTRACTS OF THESES

- 225** Three summaries of doctorate theses – 2001

## INSTRUCTIONS

- 231** Revista da FAEEBA – Acquisition form / Issues and Themes
- 233** Instructions to Contributors



## APRESENTAÇÃO

A globalização, entendida como a interligação e a comunicação entre todos os povos, é um fenômeno que acompanha toda a história da humanidade, embora com avanços e recuos e períodos de maior ou menor intensidade e amplitude. O que faz da globalização atual um fenômeno historicamente novo é a revolução tecnológica da comunicação e informação, cujos efeitos se manifestam em todos os campos da vida humana, seja nos campos político e econômico, seja nos campos social, cultural e ambiental.

Deste modo, a globalização deve ser vista sob dois aspectos distintos: enquanto mundialização, por meio das Novas Tecnologias Inteligentes de Comunicação – NTICs, ela é irreversível e um avanço para a humanidade; enquanto exclusão social, destruição da cultura local, da cidadania e do meio ambiente, é a forma atual do capitalismo mundial, e como tal deve ser rejeitada e combatida, propondo-se soluções alternativas, viáveis e eficazes. Substituir o tipo de globalização baseada nas teses neoliberais por uma globalização que assegure os direitos fundamentais de liberdade, solidariedade e igualdade é o desafio mais importante do momento histórico em que vivemos.

Daí a importância da educação formal, informal e não-formal, em todos os níveis da sociedade. Apropriando-se dos meios oferecidos pelas novas tecnologias, as pessoas, as universidades, os partidos políticos, enfim, toda a sociedade organizada, tanto no âmbito nacional quanto no plano internacional, precisam adquirir uma nova consciência e propor ações políticas, a fim de reverter o rumo da globalização, tal como se manifesta neste momento. A era da informação é também a era da educação, global, integrada e permanente. Por isso é de muita propriedade o tema do número 16 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade: **GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO**.

O leitor poderá acompanhar, através do sumário, os vários temas abordados nesta edição. Os dois primeiros trabalhos falam de uma educação planetária em relação ao problema ambiental, como ação política de preservação do ecossistema mundial, base da vida humana no planeta terra.

Um terceiro trabalho, além de traçar um quadro geral dos efeitos perversos da globalização, na sua configuração atual, faz uma análise histórica, ideológica e sócio-política do surgimento e dos rumos do fenômeno, tal como fazem quase todos os artigos, mesmo quando abordam um aspecto mais específico da problemática. O leitor poderá, assim, fazer uma leitura comparativa das diversas análises, a fim de construir sua própria síntese.

Uma série de artigos, em seguida, trata de um aspecto fundamental da conjuntura global: o emprego. Os temas abordados são: neoliberalismo, desemprego, qualificação profissional, educação corporativa e empresarial, educação profissional e acidentes de trabalho, terminando com uma revisão bibliográfica sobre a questão da centralidade do trabalho e da qualificação na sociedade capitalista moderna.

Finalmente, a globalização e sua relação com a educação é analisada em quatro trabalhos que abordam temas como modernidade e universidade, psicologia e neoliberalismo, livro didático e indústria cultural, currículo e multiculturalismo.

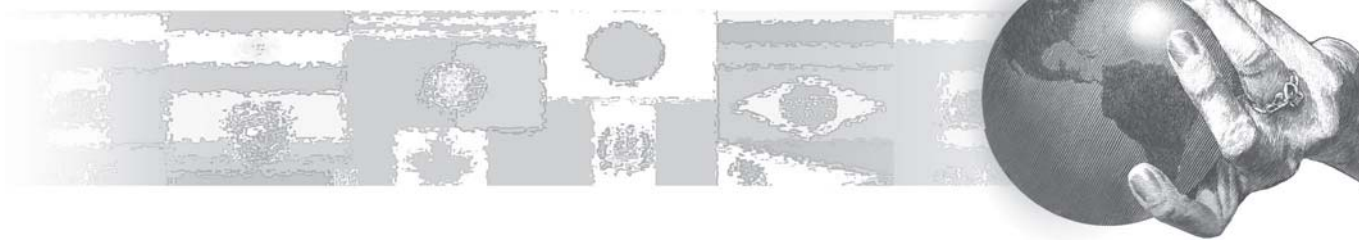
Além das seções *Estudos*, onde são agrupados os artigos que tratam de temas diversos, ligados à educação, e *Resenhas*, acrescentamos, como nova seção, *Resumos de Teses*, esperando inaugurar um novo campo de divulgação da produção científica na área educacional.

## A Comissão de Editoração

### Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA

#### Educação e Contemporaneidade

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
17	Inclusão-Exclusão Social e Educação	30.05.02	agosto de 2002
18	Educação e desenvolvimento sustentável	30.09.02	março de 2003



# **GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO**



# GLOBALIZAÇÃO, ESTADO E MEIO AMBIENTE

**Gregório Benfica**

Professor da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

A globalização tem exercido influência na crise do Estado-nação. Este, após uma evolução que culminou no Estado de bem-estar social, começou a ser questionado na década de 80 pelo discurso neoliberal. No entanto, o modelo de desenvolvimento predatório, do qual a globalização é apenas um aspecto, encontra o seu limite no esgotamento dos recursos naturais e na crise ambiental. Acredita-se que essa contradição só poderá ser solucionada com uma re-estruturação do Estado e da cidadania, os quais deverão ser pensados em termos de articulação em rede entre o global e o local.

**Palavras-chave:** Estado-nação – globalização – meio ambiente – cidadania – localismo – Estado-rede.

## ABSTRACT

### GLOBALIZATION, STATE AND ENVIRONMENT

Globalization has been exercising an influence in the crisis of the State-nation. This State-nation, after an evolution that culminated in the social welfare state, began to be questioned in the eighties by the neo-liberal speech. However, the model of predatory development, of which globalization is just an aspect, finds its limit in the exhaustion of natural resources and in the environmental crisis. It's believed that this contradiction can only be solved with a re-structuring of the State and of citizenship, which should be thought in terms of a net articulation between global and local.

**Key words:** State-nation – globalization – environment – citizenship – localism – State-web

A proposta do presente trabalho é pensar a globalização em termos políticos, especificamente, suas relações com a crise do Estado e com as questões ambientais. Ao abordarmos este último aspecto, pontuaremos o papel da educação.

Na minha perspectiva, a globalização é um dos agentes da atual crise do Estado-nação. Esta crise se manifesta pela diminuição do Estado, tanto em termos de estrutura como de funções e, também, pela perda de soberania e poder regulador face às pressões internacionais do capital. Paralelo a esse

processo, entendo que ocorre uma internacionalização das questões ambientais, as quais exigem uma firme e urgente intervenção reguladora do Estado. Portanto, podemos dizer que temos dois tipos de globalização: a primeira, de cunho econômico, com seu discurso neo-liberal pregando a desregulação e, a segunda, relacionada com a gestão ambiental, que reaviva o discurso da sustentabilidade pregando a necessidade de regulação. Entre uma e outra, se encontra o Estado, tradicional instituição reguladora, passando por

várias crises, inclusive uma crise de identidade.

A pergunta que apresento é: o “problema” da globalização, ao ser posto ao lado do “problema” do meio ambiente, resulta em um “hiperproblema” ou em uma equação?

Para as minhas reflexões retrospectivas e prospectivas, me apoiarei especialmente em Borja, Bursztyn, Castells e Gadotti. Na primeira parte, descrevo como se deu o crescimento do Estado e como surge a sua crise contemporânea, analisando a influência da globalização neste processo. Na segunda, elaboro algumas reflexões sobre as pressões políticas que a crise do meio ambiente pode exercer sobre a globalização. Na terceira parte, discuto algumas alternativas que se têm delineado para o futuro do Estado e da cidadania. Finalmente, na quarta parte, indico como a Ecoeducação ou Educação Biocêntrica pode ser um instrumento político a mais na construção do amanhã.

## O CRESCIMENTO DO ESTADO

### Da descentralização feudal ao absolutismo da Idade Moderna

Para pensarmos a crise do Estado e a influência da globalização neste processo, devemos em primeiro lugar lembrar como se deu o seu crescimento e como ele se tornou o mais complexo fenômeno organizacional da história da humanidade. Para isso, seguiremos o esquema de Bursztyn (1991, 1993 e 1998).

Podemos afirmar que na Idade Média o Estado é fraco e o poder se encontra descentralizado, em mãos dos senhores feudais. Neste período, o Estado pode ser visto como a soma de sistemas locais, os feudos, que possuíam autonomia, o que fazia do rei apenas um Senhor Feudal. Com a decomposição do sistema feudal, ou seja, com a gênese e desenvolvimento do capitalismo, o Estado Moderno centralizador inicia sua trajetória. As novas atividades econômicas do comércio exigiam uma estrutura centralizada que fornecesse as condições necessárias ao desenvolvimento da economia. Assim, unificam-se pesos, taxas e medidas. Delimitam-se a língua e as fronteiras. Centralizam-se a administração e a justiça através de um corpo burocrático

especializado e monopoliza-se a violência, com a criação do exército nacional.

De um Estado feudal descentralizado, evoluiu-se para o absolutismo centralizador. Contudo, é ainda um Estado de pequenas dimensões, como a França de Luis XVI, que possuía apenas dois ministérios: o que arrecadava (finanças) e o que assegurava a arrecadação (justiça). Se há divergências quanto ao caráter do Estado absolutista, como para Anderson (1989) um Estado feudal e para Poulantzas (1971), um Estado de transição, há, no entanto, consenso de que o Estado absolutista teve que servir a dois senhores: à aristocracia decadente e à burguesia emergente. À primeira deu guerras e conquistas territoriais<sup>1</sup>, à segunda expansão comercial. A burguesia teve um longo caminho, toda a Idade Moderna, para teorizar e finalmente tomar o controle do Estado. Ao fazê-lo, estrutura o Estado para atender às novas necessidades advindas da Revolução Industrial. O Estado cresce: novos ministérios são criados e novas funções são assumidas.

### O crescimento da estrutura administrativa

Um novo momento de crescimento do Estado se dá no final do século XIX, depois da Segunda Revolução Industrial, quando surge a chamada Questão Social. Neste período, uma série de fatores se conjugam: consolidação do capitalismo, agora em sua fase imperialista neo-colonial; a mobilização das massas nos movimentos nacionalistas; o crescimento do proletariado urbano e a ampliação dos debates sobre as crises econômicas e políticas. Tudo isso possibilitou a emergência de novas idéias e pressões sobre o Estado. É a época dos debates entre as idéias liberais e democráticas, no campo burguês, e das idéias sindicalistas, socialistas e anarquistas, no campo popular. Até a igreja se pronunciou, com a sua doutrina social na encíclica *Rerum Novarum* (1891).

Ameaçado pelos fantasmas do Manifesto Comunista de 1848; pelas revoluções ocorridas em toda Europa neste mesmo ano; pela Comuna de Paris de 1870 e pelas novas ideologias que emergiam, o Estado burguês teve que produzir uma legislação social que não solucionava os problemas sociais, mas

amenizava-os. Assim, o Estado assume novas funções, como a educação, a saúde e a previdência. Para assumir estas novas funções, a estrutura pública tinha que necessariamente crescer e o Estado intervir cada vez mais. Esse crescimento progressivo se evidencia pelo aumento no número de ministérios. Se, na França de Luis XVI, eram dois, após a Segunda Guerra chegará a quarenta. Essa tendência ocorre em todo o mundo ocidental, de tal sorte que a média de ministérios, a partir de meados do século XX, é em torno de trinta.

## O Estado intervencionista

Um momento central neste processo que estamos descrevendo é a crise do capitalismo, que se inicia com a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, e que se estende até 1933. Indústria e comércio se retraem e o desemprego atinge os países mais industrializados do ocidente, chegando a 30 milhões de desempregados em 1932. Neste contexto de crise social, mais uma vez o fantasma do socialismo assombra; afinal, o comunismo já havia chegado ao poder na Rússia, em 1917. A alternativa encontrada pelos EUA foi adotar as idéias do economista inglês John M. Keynes e criar o New Deal: o Estado passa a ser o principal agente de reativação da economia e regulador social. Paradoxalmente, o Estado, que continua a ser liberal, passa a ser intervencionista. Mudou para que o capitalismo permanecesse o mesmo em suas bases.

Em síntese, podemos dizer que as funções tradicionais do Estado (acumulação de capitais e monopólio da violência) vão se ampliando e, na virada do século XIX para o século XX, o Estado passa a se envolver com a reprodução da força de trabalho, proporcionando serviços como saúde e educação. Na década de 30, envolve-se também com a reprodução do capital, ao aportar investimentos, conceder créditos e regular as ações dos vários atores sócio-econômicos. Essa tendência se estendeu aos demais países ocidentais, sendo que na Itália e Alemanha o Estado se hipertrofia no totalitarismo Nazi-fascista.

## O Estado de bem-estar social

Terminada a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o padrão que se torna hegemônico é o da

forte presença do Estado. Este já era grande e tudo indicava a continuidade de seu crescimento tanto no sentido vertical, pela agregação de novas funções ao poder público, como no horizontal, pelo desdobramento de funções já existentes. Esse padrão de Estado grande e forte passa a se apresentar em três variantes: no Primeiro Mundo, o Estado de bem-estar social; no Segundo Mundo, o Estado comunista e, no Terceiro Mundo, o Estado desenvolvimentista.

Apenas como uma breve referência, vale lembrar que, no Brasil, até 1930, temos apenas um Estado oligárquico patrimonialista, e só com a Revolução de 30 começa a construção do Estado nacional. Na Era Vargas (1930-1945), seguindo a tendência mundial, o Estado brasileiro cresce significativamente, segundo a lógica do Keynesianismo, ou seja, empreendia ações de desenvolvimento onde a iniciativa privada não o fazia. Porém, o Brasil passa a ser um típico Estado desenvolvimentista na década de 50, a partir de Juscelino Kubitschek e seu Plano de Metas.

Não irei discutir os destinos dos Estados comunistas e desenvolvimentistas, pois isso fugiria à articulação que pretendo fazer. Focalizarei meu interesse nos países do Primeiro Mundo, posto que, por serem hegemônicos, as transformações que ali ocorrem acabam por influenciar todos os demais países do mundo.

Nessa visão panorâmica que estou dando da evolução do crescimento do Estado no ocidente, chegamos agora ao Estado de bem-estar social. Podemos caracterizá-lo, esquematicamente, em seu modo de atuação, da seguinte forma:

- ✓ na economia: provisão de serviços públicos e infra-estrutura;
- ✓ no modo de intervenção: patrocínio do desenvolvimento e distribuição de renda;
- ✓ na administração: adoção do modelo burocrático;
- ✓ na ação social: adoção de políticas públicas e intervenções que garantam os direitos sociais básicos.

Estado grande, Estado forte, Estado que ampara. Saúde e educação gratuitas e de ótimo nível para todos. Seguro desemprego, aposentadoria e total assistência social. O modelo do Estado de bem-es-



tar social é o ápice do Estado no ocidente e chegou a fazer crer que o capitalismo não seria tão selvagem assim, pelo menos nos países centrais.

## **A CRISE DO ESTADO E A GLOBALIZAÇÃO**

### **As raízes da crise**

O processo de crescimento do Estado nas três linhas acima citadas – bem-estar social, comunismo e desenvolvimentismo – começa a entrar em crise nos anos 80. No início dos anos 90, o Estado comunista cai por terra, ruidosamente, o desenvolvimentismo termina por se desestruturar e o Estado de bem-estar social começa a ser desmontado.

Uma série de fatores leva à crise do Estado de bem-estar social. Em primeiro lugar, temos a crise econômica mundial, ligada aos choques do petróleo em 1973 e 1979, e a recessão dos anos 80. Em segundo, a crise fiscal, em que o Estado não consegue mais financiar o seu déficit. Finalmente, ocorre o impacto das transformações tecnológicas e da globalização.

Arriscando um reducionismo, podemos dizer que, na medida em que vai aumentando o nível de vida da população dos países ricos, principalmente em termos de educação e saúde, a natalidade tende a cair e a aumentar a expectativa de vida. Assim, temos mais velhos e menos jovens. Ou seja, um maior número de pessoas a serem amparadas pelo Estado e um menor número de pessoas para gerar renda e impostos que financiem o amparo aos inativos. Esta tendência ao desequilíbrio entre ativos e inativos vai se agravar com as inovações tecnológicas e a globalização, pois estas provocam uma onda crescente de desemprego que não tem volta, o desemprego estrutural. Atualmente, segundo os dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT)<sup>2</sup>, temos mais de 700 milhões de pessoas desempregadas ou precariamente empregadas.

### **O neoliberalismo**

Na década de 80, no Primeiro Mundo, apesar da crescente carga tributária, não se conseguia cobrir o déficit público. Além disso, apesar do grande número de funcionários, o Estado não conseguia prestar um serviço eficiente e de boa qualidade para

os padrões cada vez mais exigentes da população. Segundo Bursztyn (1991), o gigantismo do Estado passa a ser responsabilizado pela ineficiência dos serviços e pelo emperramento da economia. As críticas que vão se delineando ao Estado de bem-estar social, grande e interventor, se inspiravam nos princípios clássicos do liberalismo, agora atualizados e rebatizados de neoliberalismo.

O neoliberalismo prega, como solução para a crise do Estado, o seu encolhimento (*downsizing*). Devemos lembrar que esta receita do “enxugamento” foi também largamente recomendada e aplicada no setor privado. Por este receituário, o Estado deve exercer apenas as funções estratégicas como legislar, julgar e dar segurança interna e externa. Quanto ao resto (saúde, educação, habitação, transporte, comunicações, etc.), a iniciativa privada, ou seja, o mercado, seria mais eficiente em proporcionar.

Nos anos 80, o discurso neoliberal impôs inúmeras reformas pontuais ao Estado e todas elas dentro de uma tendência à reversão da estatização. Na proposta neoliberal, vemos claramente que o foco do ajuste fiscal é a diminuição da taxaço: reduzir os gastos do Estado para que se possa diminuir a cobrança de impostos.

Na América Latina, de maneira geral, após a estagnação do Estado nos anos 80, em função da crise do endividamento e do estrangulamento fiscal, ocorreu o que Bursztyn (1991:58-59) antecipou em artigo de 1991, quando afirmou que os anos 90 seriam de “desmantelamento” do Estado, com o incentivo e apoio da comunidade financeira internacional, e que, no nosso caso, desestatizar significaria o mesmo que desnacionalizar. Para o autor, podemos perceber a perversidade desse processo se atentarmos para o fato de que, ao sanar financeiramente as empresas públicas antes de vendê-las a grupos estrangeiros, o governo está socializando prejuízos e privatizando lucros. No Brasil, a discussão sobre a reforma do Estado orquestrada pelo neo-liberalismo, acontece a partir do início dos anos 90, no governo Collor.

### **A economia globalizada e a crise na capacidade de intervenção do Estado**

A globalização a que estamos presenciando, diferente da internacionalização da economia que tem



suas raízes na Idade Moderna, é um fenômeno historicamente novo, proporcionado pela revolução tecnológica da comunicação e informação que se iniciou na década de 70 e foi amadurecendo ao longo dos 80. Estas novas tecnologias possibilitam a realização de processos de maneira integrada e em tempo real. Para Castells (1998:3), isso se dá, hoje em dia, de maneira intensa, nas atividades decisivas da economia, da comunicação, da gestão do meio ambiente ou mesmo do crime organizado.

No fenômeno da globalização se destaca a atuação dos mercados financeiros. Segundo Castells (1998:3), na década de 80 a circulação internacional do capital representava 25% do valor do produto interno bruto (PIB) dos grandes países e, na década de 90, já o ultrapassava. Este fato é um indício de que todos os Estados não só participam do mercado financeiro global como se submetem às regras estruturais e conjunturais deste sistema, ou seja, garantem, em primeiro lugar, taxas de lucro altíssimas, fazendo com que as aplicações que iam antes para o setor produtivo se desviem agora para o especulativo. E, em segundo lugar, dão liberdade de fluxo para os capitais, possibilitando que qualquer fato novo ou boato gere, em questão de segundos, um deslocamento de capital capaz de comprometer a estabilidade monetária de um país.

No campo econômico, não é apenas o mercado financeiro que se globaliza, mas também o comércio e os investimentos em bens e serviços, e isso de forma nova. Se antes tínhamos filiais de multinacionais, hoje, além dessas, temos redes globais de empresas de várias nacionalidades, articuladas e coordenadas por grandes conglomerados de capitais descentralizados operativamente. Estas redes funcionam como uma unidade, em tempo real e em escala planetária, graças às novas tecnologias de comunicação e informação. A consequência imediata disso é que os governos ficam à mercê dessas redes, e qualquer mudança nas regras do jogo, que possam diminuir ou ameaçar as suas possibilidades de ganho, pode representar a transferência das mesmas para outros mercados. (Castells, 1998:4-5)

O Estado não está perdendo controle somente sobre o mercado financeiro e produtivo, mas também no campo das comunicações, seu reduto tradicional. Com as empresas de comunicação ocorre o

mesmo fenômeno de globalização das demais, com o agravante de que dessas depende muito a formação da opinião pública e a conseqüente adesão ou não ao projeto político do Estado. Em outras palavras, a mídia, um importante fator de estímulo ou inibição do exercício da cidadania, foge ao controle do Estado.

## **Mercados mundiais X Estados nacionais**

De acordo com Altvater (1999:117), este conflito paradigmático que estamos descrevendo entre o campo econômico (globalização, neoliberalismo) e o campo político (Estado-nação intervencionista) não é novo. Ele vem se desenvolvendo ao longo da história do capitalismo, desde o séc. XV, quando se formam paralelamente os Estados nacionais e os mercados mundiais.

Os Estados nacionais criam identidade ao estabelecer fronteiras territoriais que identificam como cidadãos os que estão dentro e como “outros” os que estão fora: as demais nações e suas populações. Se acontecer do estrangeiro entrar no espaço nacional, a identidade não fica ameaçada, pois são criadas fronteiras internas, de natureza jurídica, que excluem elementos da população que não são considerados dignos do exercício da cidadania. Conforme o lugar e o momento histórico, são atingidos não somente os estrangeiros, mas também o escravo, a mulher, o judeu, e agora, talvez, o mulçumano fundamentalista. Assim, internamente, o direito público foi gradativamente regulando as relações da população com o Estado, e o direito internacional foi regulando as relações entre os Estados, tendo como raiz, segundo Altvater (1999:117), a “ordem de Westfália”, que criou uma lógica binária de amigo e inimigo. Portanto, interna e externamente, o Estado se constitui como regulação.

Já a economia não vê no “outro” um inimigo mas, no máximo, um competidor. Sua lógica é mais complexa do que a do Estado. Atingida certa maturidade, a economia do final da Idade Moderna não mais necessitava das regulações mercantilistas, as quais passaram a representar um entrave ao seu crescimento. No século XVIII emerge o liberalismo econômico, bradando contra toda forma de restrição: “*laissez-faire, laissez-passer*”.

Portanto, segundo Altvater (1999:118), há um conflito paradigmático, no campo filosófico, entre

a forma ideal de Estado e a lógica econômica pura. A lógica da economia é a desregulamentação, e a lógica do Estado é a regulamentação.

## **A globalização informacional: o ciberespaço e o Estado-nação**

Um elemento importante a ser lembrado é que o território é o espaço que possibilita a regulação, logo, a existência do Estado. O território é o espaço onde uma nação se organiza politicamente e onde exerce sua soberania. Cada Estado, em tese, é soberano em seu território, ou seja, é capaz de legislar, impor regras, regulamentar. É nesse espaço que ocorre o jogo democrático e a cidadania.

O que de novo ocorre neste velho quadro é o impacto de uma economia em escala planetária que, por sua própria natureza, é desregulamentadora e desterritorializada, e uma nova realidade, o ciberespaço, que por sua própria natureza é um não-território. Em outras palavras, ao lado da lógica do capital globalizado, que procede *quantitativamente* ao ocupar todos os espaços do globo, observamos nas comunicações um fenômeno *qualitativamente* novo: cria-se um novo espaço, diferente de tudo o que o Estado já conheceu como território; cria-se o ciberespaço.

O ciberespaço, espaço criado pela rede mundial de computadores, lugar de presença virtual e de uma nova temporalidade, implode todas as noções clássicas de poder, controle e participação. Este espaço, inicialmente ocupado por militares do Pentágono, seguiu o mesmo roteiro das conquistas territoriais coloniais: primeiro viu a chegada dos militares, depois foi mapeado e analisado por cientistas e logo em seguida invadido por comerciantes, “piratas”, aventureiros e uma massa de pessoas que vislumbraram nele o novo “Eldorado”.

Diante desse novo espaço, hoje fundamental para a economia, a ciência, ou simplesmente para se ouvir a última música da nossa banda preferida, o Estado ainda fica perplexo, sem ação e com muito menos controle. Como vimos no dia 11 de setembro de 2001, sob as “barbas” do FBI e da CIA, se planejou e se executou o atentado terrorista contra as torres do WTC e o Pentágono. O provável local de reuniões e discussões dos terroristas: o ciberespaço.

O Estado terá que se modificar profundamente em sua forma de ação para poder atuar nos novos

tempos, pois na era digital, na era da informação instantânea e programas especialistas que tomam decisões, não há lugar para a burocracia do papel, do carimbo e da mesa do “chefe”.

Em suma, o que estamos vendo é o Estado mergulhado em uma crise sem precedentes em sua história. Esta não é apenas uma crise conjuntural; o que ocorre é o questionamento paradigmático, pois o modelo do Estado-nação burocrático tornou-se obsoleto em um mundo que se transformou em uma Grande Rede Mundial (World Wide Web, ou WWW).

## **A globalização do terrorismo: o Estado X a rede oculta**

Vimos, pela televisão, revistas e jornais, analistas em todo o mundo serem unânimes em afirmar que o dia 11 de setembro de 2001 deve marcar uma virada na história. Os atentados terroristas, provavelmente de grupos fundamentalistas islâmicos, que destruíram as torres gêmeas do World Trade Center, símbolo do poderio econômico americano, e parte do Pentágono, símbolo do poderio militar americano, tornaram dramaticamente visível um processo que já vem se articulando há mais de uma década: o mundo mudou, e a guerra e o terrorismo também.

Para os EUA, até o fim da Guerra Fria e a derrocada do Comunismo, o inimigo tinha rosto, ou seja, identidade territorial. Era o Estado contra outro Estado. Por mais irracional e caótica que possa parecer, a guerra convencional tinha uma lógica convencional. Até o terrorismo das décadas de 60, 70 e 80 pode hoje ser chamado de tradicional, pois tinha líderes definidos, estrutura burocrática de apoio e decisão, e objetivos políticos específicos. A violência era comedida, posto que nunca se usavam instrumentos de destruição em massa. A violência era o *meio* para se chamar a atenção para um *fim* político. Por isso, havia rosto, havia quem assumisse a autoria dos atentados e, na maioria dos casos, a causa se associava a um território para o qual se reivindicava algo ou se reivindicava, simplesmente, um território.

Nos dias atuais, os terroristas declaram guerra aberta e por isso perde sentido a declaração de autoria e o comedimento no uso da violência. Na guerra, o objetivo é a destruição do inimigo. Violento, o

novo terrorismo é oculto e onipresente. Usa o que melhor há em tecnologia, como telefones via satélites, internet, simuladores, etc, para terem agilidade e flexibilidade na coordenação de seus ataques e poderem transformar velhos aviões comerciais em destrutivos mísseis que não derrubam apenas prédios imponentes, mas derrubam símbolos e ações das Bolsas de Valores. Só a paralisação da Bolsa de Valores de Nova York gerou um prejuízo em todo o mundo estimado em mais de US\$ 1 trilhão.<sup>3</sup>

Agora entramos na era do Terror globalizado, desterritorializado, micro e multipontual, articulado em redes de pequenos grupos e infiltrado nas próprias artérias do inimigo. Da mesma forma que o Estado se mostra incompetente em outras áreas globalizadas, como demonstramos antes, aqui também ele expõe suas fraturas. Enquanto os EUA pensavam em um escudo contra mísseis nucleares que custaria algo em torno de US\$ 200 bilhões, o novo inimigo os atingia com prosaicos tanques cheios de gasolina.

Uma das possíveis armas que o Ocidente usará contra o novo terrorismo, o aumento do controle sobre a vida cotidiana da população, ameaça não somente os fanáticos suicidas do Terror, mas ameaça também os direitos dos cidadãos, e poderá abrir espaço para o autoritarismo e a intolerância religiosa e cultural, se nada for feito contra isso.

## A globalização e a crise da cidadania

Atacado pelo neoliberalismo, que o acusa de ser pesado, ineficiente e mal gastador, o Estado é gradativamente sucateado e desmontado. Enfraquecido, o Estado-nação não consegue resistir à globalização e se adaptar ao mundo virtual. Dessa forma, ele perde seu poder regulador, sua capacidade de intervenção. A consequência disso é a desilusão dos cidadãos, que não mais dão crédito a um Estado débil no global, tornando-o, assim, sem legitimidade no local.

Vemos, pela problemática acima colocada, que o velho tema da cidadania é reatualizado: os países pós-industriais sentem falta da adesão de suas sociedades e, por isso mesmo, desejam criar uma identidade para seus membros, que os faça sentir pertencentes. Muitas vezes uma declaração de guerra, ou a proclamação de alguém como inimigo comum

pode gerar uma coesão interna e a conseqüente adesão. Tal expediente foi utilizado muitas vezes na história.

No conceito de cidadania há elementos chave que se retroalimentam: uma sociedade mais justa aumenta suas possibilidades de ser vista como legítima pela população. A legitimidade, por sua vez, possibilita sentimentos de identidade e pertinência que levam à participação. A participação é o mecanismo pelo qual emergem critérios, normas e ações de justiça, pelos quais se ajustam cidadãos e sociedade. Estes elementos indicam, segundo Borja (1998:4), que na cidadania devem andar juntos a *racionalidade* da justiça e o *sentimento* de pertinência.

A tarefa atual de resgatar a cidadania não é nada fácil, pois a cidadania, elemento chave na evolução do Estado contemporâneo, se vê diante de novos desafios. Hoje, segundo Borja (1998:5), a cidadania está em crise e sofre duas pressões opostas: a restritiva e a expansiva. A primeira, restritiva, acontece devido à crise do Estado de bem-estar social, associada ao desemprego estrutural, que tem criado uma casta de excluídos que não podem exercer a cidadania: não tem trabalho, não votam, vivem em guetos ou zonas marginais, não são acolhidos pelas instituições e não se beneficiam dos avanços da informação. A segunda pressão sobre a cidadania, agora no sentido de ampliá-la, se dá pela emergência de dois campos: o meio ambiente (que daqui em diante será referido pela sigla MA) e as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs). Em outras palavras, estão abertos dois novos campos estratégicos onde o cidadão comum poderia opinar e atuar. Porém, a cidadania, sempre ligada ao Estado (território), não se estende ao universo do MA e das NTICs de maneira automática, pelo simples fato desses campos serem de natureza planetária, e por isso, fugirem das referências e regulações do *espaço* (território) e do *tempo* (dinâmica) em que trabalha o Estado-nação. Enquanto o tempo da ecologia é de longuíssima duração e o da informática praticamente instantâneo, o Estado ainda está no tempo linear e uniforme do relógio da Idade Moderna.

A pressão no sentido de ampliar a cidadania na globalização informacional e nas questões

ambientais se esbarra em um Estado em crise, tanto na sua capacidade de estabelecer regras, inclusive de participação cidadã, como no fato de que ambos os campos são uma “novidade”, para a qual ainda não há marcos referenciais.

## **A CRISE DO MEIO AMBIENTE E SUA REPERCUSSÃO POLÍTICA**

Até aqui temos relatado os efeitos políticos da globalização: o espaço político, antes bem definido pelas fronteiras do Estado-nação, e articulado em torno do Estado intervencionista, agora se choca com os interesses de uma economia mundial. Ao entrar em crise o Estado-nação, a cidadania também se vê em crise, pois tem o seu campo de ação tradicional questionado. Neste ponto podemos nos perguntar: este processo é irreversível? Qual o limite para o modelo econômico e para a prática política vinculados a essa globalização castradora da cidadania? Tentaremos responder, demonstrando o que representa o esgotamento dos recursos naturais para o atual modelo econômico globalizado.

### **Os recursos naturais e os limites ao crescimento econômico**

Antes de mais nada, devemos lembrar que há consenso, entre os cidadãos comuns, políticos e economistas, de que o MA é importante e que merece atenção do Estado. No entanto, não há consenso quanto a interpretar a questão ambiental atual como uma grave crise ecológica. A perspectiva que adoto é a de que vivemos uma situação-limite, ou seja, pela primeira vez, na história da humanidade, não por força de armas nucleares, mas pelo modelo de desenvolvimento, podemos destruir todas as formas de vida sobre o planeta. Situação macabra que permitiu a Gadotti (2000:31) dizer que o modo de produção dominante é o modo de destruição.

Enquanto a nossa evolução econômico-industrial cada vez mais entra em contradição com o meio ambiente, a velha crença na ilimitada capacidade do homem em resolver os impasses do desenvolvimento, pelo incremento tecnológico, já não encontra seguidores. Relativo a isso, um grupo de intelectuais conhecido como Clube de Roma, já em

1972, produzia o clássico relatório chamado “*Os limites do crescimento econômico*”, no qual se colocava em questão o modelo de desenvolvimento baseado na expansão ilimitada da economia. Na época, o relatório foi considerado alarmista.

Hoje, os efeitos do desequilíbrio ecológico são mais visíveis, como o buraco na camada de ozônio, o efeito estufa, as alterações climáticas em todo o planeta, a diminuição drástica das florestas tropicais e a extinção de várias espécies, acarretando a diminuição da biodiversidade. No entanto, os limites ecológicos, formulados em termos de leis termodinâmicas, ainda não entram no planejamento global da economia.

### **O meio ambiente e o poder público**

Segundo Bursztyn (1993), estamos diante de uma contradição: enquanto o MA ganha gradativamente relevância e exige, para a sua solução, instituições públicas fortes e eficientes, a evolução do Estado caminha no sentido oposto.

As iniciativas efetivas dos Estados para resolver questões ambientais só começaram a ocorrer na segunda metade do séc. XX. Os países altamente industrializados decidiram construir estratégias ambientais voltadas para os problemas de poluição e iniciaram um debate sobre a conservação dos recursos naturais (Long, 2000). Porém a crise ecológica colocou novos problemas no que dizem respeito à territorialidade, pois vazamentos radioativos e de óleo no mar, emissão de poluentes pelas indústrias ou a derrubada de grandes extensões de matas e florestas provocam conseqüências em áreas que não as diretamente afetadas e geram, portanto, questões internacionais.

Vemos agora que a contradição apontada por Bursztyn é na verdade um paradoxo: o crescimento da economia exige a globalização, que por sua vez exige o enfraquecimento do Estado (o público) mas, a economia ao se expandir, cria uma crise ambiental que só pode ser solucionada por mecanismos fortes de regulação pública.

### **O ambiente global e a regulação global**

Temos agora um quadro delineado:

1. Se há interdependência política, econômica e



ambiental entre as nações, uma crise ambiental pode levar a reboque a economia e a política mundial.

2. Se as atuais ameaças ambientais são de dimensões planetárias, há necessidade de se criar um mecanismo político internacional para regular as nossas relações com o meio ambiente.

A obra que fundamenta a racionalidade política moderna, segundo Santos (1999), é “O Contrato Social” de Rousseau. Nesta obra, de acordo com Santos, a natureza é o grande excluído, pois o Contrato só admite a natureza humana, portanto, só regula as relações entre os homens. Diante disso, cabe desconfiar se a inclusão do meio-ambiente em um novo contrato, ou em um simples mecanismo de regulação, é por si só fundador de uma nova racionalidade. O grande excluído, ao ser incluído, poderia ser o elemento que possibilitaria o freamento das demais exclusões (estrangeiros, negros, mulheres, homossexuais, pobres, etc.), que se propagam em escala mundial através da globalização.

Os acordos internacionais relativos ao meio ambiente e as dificuldades em implementá-los indicam que o enfrentamento da questão ambiental, por ser de escala mundial, teria que se dar através da formação de uma rede internacional reguladora. E o que desconfiamos é que, ao se regular as nossas relações com o meio ambiente, ao mesmo tempo se estariam criando as condições de regular a globalização, não somente pela interdependência de economia e meio ambiente, mas, por agora, se passar a jogar no mesmo campo (planetário) e com a mesma estrutura (rede) que a globalização.

## A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE GLOBAL

### O “ambiente” atual e a educação

O grande problema que se coloca no início deste milênio é como desarmar a *bomba-relógio* da relação entre a explosão demográfica, a escassez dos recursos e a degradação ambiental. Sabemos, há muito tempo, que em várias partes do mundo o aumento populacional e/ou o modelo econômico degradador do meio ambiente é incompatível com os recursos ambientais disponíveis. Esta situação compromete qualquer projeto que vise à melhoria

da qualidade de vida dessas populações. Sabemos que, na verdade, o problema não se refere apenas ao número de pessoas, mas na relação entre esse número, os recursos disponíveis e o modo de usá-los.

A necessidade de elaborar uma abordagem holístico-sistêmica para o problema acima descrito, gerado pelo modelo sócio-econômico hegemônico, tem constituído o pano de fundo da associação entre a sustentabilidade e a ação educativa. Para Gadotti, “*o desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação.*” (2000:79). Esta associação resultou, inicialmente, na Educação Ambiental e foi evoluindo para uma abordagem mais ampla que hoje alguns<sup>4</sup> denominam de Ecoeducação, e que eu e outros preferimos chamar de Educação Biocêntrica.<sup>5</sup>

A concepção de biocentrismo que aqui coloco é, na minha perspectiva, não um simples esforço pela preservação da biodiversidade, e sim o humilde reconhecimento de que nossas vidas humanas são parte de uma vida maior e que nela e com ela convivemos e co-evoluímos.

Podemos dizer que um pressuposto básico comum às várias correntes dessa abordagem é o que denominamos de “percepção ecológica profunda”, a qual reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, o que implica, entre outras coisas, que indivíduos e sociedades estão conectados com os processos cíclicos da natureza.

Pressupõe, ainda, o desenvolvimento de atitudes e de valores contrários ao pensamento hegemônico, pois este ainda tem suas raízes em um modo de produção voltado para a exaustão dos recursos e para o desfrute desigual dos mesmos. Portanto, a Educação Biocêntrica é uma perspectiva utópica, no sentido de projetar uma nova sociedade e novas formas de sociabilidade. Enfim, é uma perspectiva mais ampla do que a simples criação de uma cadeira de Educação Ambiental ou a sua presença “transversal” em outras disciplinas.

### Limites e possibilidades

Devemos ter o realismo de admitir que a educação, por si só, não pode enfrentar os fatores mais

centrais da insustentabilidade: a limitação dos recursos naturais, a expansão de um modelo industrial predatório e poluidor/aquecedor, o crescimento populacional e a manutenção de mais da metade da população mundial à margem de uma vida econômica, social, política e cultural digna.

Ao lado disso, devemos admitir que as pedagogias tradicionais, ainda hegemônicas, fundadas no princípio da competitividade, da seleção e da classificação, não dão conta da formação para uma cidadania planetária, que exige pessoas mais ativas, cooperativas e criativas (Benfica, 1999:142-143).

No entanto, podemos observar que está emergindo uma nova consciência, através de ações educativas. Processos formais, não formais e informais, utilizando novos suportes tecnológicos, ou simplesmente contando com voluntários de ONGs, já estão conscientizando muitas pessoas e intervindo positivamente. São inúmeros os projetos que possuem essa perspectiva e, apesar de serem pequenos, seu número cresce vertiginosamente e, cada vez mais, ganham reconhecimento de instituições oficiais. Para finalizar, basta lembrar que a Educação Biocêntrica deve apenas aproveitar o grande espaço que será dado à educação. A era da informação tende a ser também a era da educação: educação permanente, plural e conectiva.

## **A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E DA CIDADANIA**

### **A articulação regional dos Estados**

Depois de descrever a crise do Estado e vinculá-la ao processo de globalização, apontamos a crise ecológica globalizada como o elemento deflagrador/justificador da criação de um organismo internacional de regulação que, ao lado da ação educativa, poderia por um freio no atual modelo equivocado de desenvolvimento. Resta agora esclarecer alguns pontos, tais como: pode o Estado recuperar sua capacidade de regulação? Como se dariam as relações entre o global e o local? Como ficaria a questão da cidadania no global, já que ela sempre se articulou no local?

Antes de mais nada, deve ficar claro que, de acordo com Castells (1999:6), a idéia de um “mundo sem fronteiras” ou um Hiperestado mundial em

um futuro próximo é um mito e não tem fundamento empírico. Outra coisa a ser colocada é que o Estado já não é mais uma peça tão necessária à manutenção do sistema produtivo como foi no passado, pelo menos no primeiro mundo.

Para Castells (1998:8-9), em termos imediatos, neste contexto atual de perda de poder regulador, ao Estado convém ser estratégico: navegar sem naufragar nos fluxos dos capitais, enquanto desenvolve ações multilaterais, como na União Européia, que fortalece seus Estados-membros contra ataques especulativos e integra ações de desenvolvimento, ou seja, enfrentar os cartéis econômicos com cartéis políticos, os quais podem somar recursos, compartilhar estratégias e negociar acordos com agentes econômicos multinacionais.

### **As novas possibilidades para a cidadania**

Segundo Borja (1998:2) “o cidadão é o sujeito político.” Segundo o autor, a cidadania é um conceito que tem origem na cidade (comunas, burgos) e se referia ao habitante da cidade que possuía direitos políticos, ou seja, podia ser representado por uma assembléia eleita, a qual controlava o governo local. Posteriormente, com a evolução do Estado moderno, a cidadania passou a ser vinculada à nacionalidade, isto é, somente no âmbito do seu Estado-nação o indivíduo podia participar politicamente. Hoje, com a articulação de vários países em blocos (União Européia, Mercosul, etc.), cujas decisões afetam as populações de todos os países envolvidos, a cidadania ligada ao Estado-nação precisa ser revista.

A questão que surge é saber como evitar, nos Estados que se articulam em blocos internacionais, o distanciamento em relação às necessidades locais. Castells (1998:9) indica a Espanha da transição e o Reino Unido de Blair como exemplos recentes que podem servir de inspiração. Neles, a solução encontrada foi a descentralização do Estado, para que este estivesse mais próximo do município e articulasse as estratégias globais com mais sensibilidade às especificidades e anseios locais.

É no local que “sentimos na pele” os efeitos da globalização econômica. É no local que ocorrem os eventos ecológicos que podem repercutir globalmen-

te. Portanto, na comunidade, espaço da origem histórica da cidadania e da proximidade que facilita a participação, devemos resgatar a cidadania, dentro da perspectiva de “agir localmente, pensando globalmente.”

Em relação a outra questão que surge para a participação política, agora referente à dimensão do global, podemos vislumbrar alguns avanços para a cidadania, pois dentro da União Européia já se discute a proposta de desvincular cidadania de nacionalidade, ou seja, pensar a multinacionalidade: cidadão pleno de vários países (Borja, 1998:8).

## O Estado-rede

Manuel Castells (1998:12-14) apresenta oito princípios para se construir o que estou aqui discutindo, e que ele denomina o Estado-rede. Este novo modelo abandona o paradigma clássico do Estado-nação, para poder se articular com o global e o local, e, assim, recuperar através da rede o poder regulador sobre a globalização e o meio ambiente:

1. Subsidiariedade: transferência de poder e recursos para os níveis mais próximos aos cidadãos.
2. Flexibilidade administrativa: o Estado deixa de ser um decretador e passa ser um negociador.
3. Coordenação: a única maneira do Estado não se dissolver em meio à descentralização e flexibilidade. Diz respeito à manutenção de critérios e prioridades tanto em nível local como global.
4. Participação cidadã: criação de mecanismos de participação direta em nível local e ampla consulta, usando as NTICs, em nível global, para garantir legitimidade e adesão ao projeto do Estado.
5. Transparência administrativa: velha aspiração que poderá ser efetivada através do controle externo dos cidadãos, graças às NTICs.
6. Modernização tecnológica da administração: o Estado-rede é um Estado de redes informáticas, telecomunicações avançadas e população infoalfabetizada.
7. Profissionalização dos agentes administrativos: manter um corpo de funcionários pequeno, bem pago, sujeito tanto à fiscalização externa como a regras de produtividade.

8. Feedback constante: gestão baseada na aprendizagem, com avaliações constantes e correção de erros e reforço dos acertos.

Castells não apresenta nenhuma receita de como aplicar estes princípios, e afirma que isso deverá ser construído de acordo com cada realidade e tal não se dará de maneira fácil. No entanto, o autor (1998:14) afirma que o Estado-rede não é uma fantasia utópica. Fantasia é pensar que o atual modelo de Estado conseguirá enfrentar tanto a crise de legitimação, que acontece em nível local, como a globalização econômica e ambiental.

## CONCLUSÃO

A globalização, enquanto mundialização e conexão planetária via novas tecnologias de comunicação e informação, é irreversível. Porém, a globalização enquanto exclusão, injustiça social e perda da soberania dos povos, é apenas uma configuração político-econômica do momento histórico em que vivemos. Como ocorreu com outros modelos, esse também será superado. A questão é: quando? Como?

Creio que, sem cometer excessos tanto de otimismo como de pessimismo, podemos afirmar que, quanto ao “quando”, o tempo-limite será anunciado pelo meio ambiente. O globo é o limite de uma globalização predatória.

Quanto ao “como”, que é uma questão política, devemos lembrar que, imersos no tempo dos ciclos ecológicos, somos também atravessados por outros tempos e vivenciamos a possibilidade de acelerações históricas. O tempo é também criação humana. O tempo é também política. Assim, a Educação Biocêntrica é o ato político que se propõe a nos capacitar ao acerto do nosso relógio civilizatório com o relógio natural.

Vale reafirmar que, ao falar de adequação ao natural, não falo de regredir ao estado de natureza; falo apenas de reconhecer que, na natureza, encontramos as metáforas, os modelos e, no fundo, a dinâmica que inspira as nossas mais altas abstrações. O que é o paradigma holístico-sistêmico, se não uma pálida idéia da complexidade de um ecossistema? O que é o paradigma da rede, se não um arremedo das nossas conexões nervosas ou do emaranhado

rizomático abaixo de nossos pés?

Portanto, a minha opção, neste artigo, foi pela possibilidade de nos organizarmos em uma rede político-pedagógica, que conecte o global e o local em um fluxo livre que se retroalimente, se autoregule e se auto-organize. Em última análise, uma proposta de aplicarmos em nossas ações e organizações os mecanismos de funcionamento da vida. E isso é o que chamo de biocentrismo.

Finalmente, o que sinaliza este trabalho é a possibilidade de abandonarmos a nossa arrogância

antropocêntrica e pseudocientífica e adotarmos, para transformar o mundo e garantir a continuidade de nossa existência, uma sábia humildade, uma curiosidade prudente e um profundo respeito e abertura para com o outro. Outro que não é só o da nossa espécie, mas o outro de toda e qualquer forma de vida.

## NOTAS

<sup>1</sup> Segundo Anderson, opus cit., p. 32-33, a Europa do século XVI só conheceu 25 anos sem guerras e, no século XVII, apenas 7 anos.

<sup>2</sup> Citado por Altvater, 1999, p. 111.

<sup>3</sup> Revista *Istoé*, n. 1668, Ed. Três, 19 de setembro de 2001, p.40.

<sup>4</sup> Vide: GADOTTI Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000; e HUTCHISON, David. *Educação Ecológica*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

<sup>5</sup> Vide: BENFICA, Gregório. Globalização, empregabilidade e educação biocêntrica. *Revista da FAEEBA*, Salvador: UNEB, n° 11, jan./junho, 1999, p.139-147; CAVALCANTE, Ruth (Org.). *Educação Biocêntrica*. Fortaleza: ed. do autor, 1999; e TORO, Rolando. *Coletânea de textos*. Fortaleza: ALAB, 1992.

## REFERÊNCIAS

ALTVATER, Elmar. Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos. In: HELLER, Agnes et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 1999, p.109-153.

ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado Absolutista*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

BENFICA, Gregório. Globalização, empregabilidade e educação biocêntrica. *Revista da FAEEBA*, Salvador: UNEB, n° 11, jan./junho, 1999, p.139-147.

BORJA, Jordi. *The role of the citizen in the state reform: citizenship and globalization*. The case of the European citizenship. Texto apresentado no Seminário Internacional: Sociedade e a Reforma do Estado, organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, em São Paulo, nos dias 26 a 28 de março de 1998. (Fotocópia).

BURSZTYN, Marcel. Regular o Estado. *Raízes*, Campina Grande: UFPB, ano X, v.6, n.8, 1991, p. 49-68.

BURSZTYN, Marcel. Estado e meio ambiente no Brasil: desafios institucionais. In: BURSZTYN, Marcel (Org.). *Para pensar o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

BURSZTYN, Marcel. Ser ou não ser: eis a questão do Estado brasileiro. *RSP-Revista do serviço público*, s/1, ano 45, v.118, n. 3, set./dez., 1994, p. 27-36.



BURSZTYN, Marcel. Introdução à crítica da razão estatizante. *RSP-Revista do serviço público*, s/l, ano 49, s/v. n. 1, jan./mar., 1998, p.141-163.

CASTELLS, Manuel. *Hacia el estado red?* Texto apresentado no Seminário Internacional: Sociedade e a Reforma do Estado, organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, em São Paulo, nos dias 26 a 28 de março de 1998. (Fotocópia).

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000.

LONG, Bill L. *International environmental issues and the OECD 1950-2000 - An historical perspective*. Paris: OECD, 2000.

MELO, Rosemeri Santos de. A dimensão ambiental da educação e as redes de informação e conhecimento. *Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Vol. 05, jan./fev./mar. de 2001, p.7-17. Site: <http://www.sf.dfis.furj.br/mea/remea/index.htm>, agosto 2001.

POULANTZAS, Nicos. O Estado absolutista, Estado de transição. In: \_\_\_\_\_. *Poder político e classes sociais do Estado capitalista*. Porto: Portucalense, 1971, p. 178-200.

SACHS, I. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 1999, p. 33-75.

*Recebido em 02.10.01*  
*Aprovado em 27.10.01*

**Autor:** Gregório Benfica é professor da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, mestrando em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília, didata e facilitador em Biodança, consultor nas áreas de educação, relações humanas e desenvolvimento organizacional. Endereço para correspondência: Rua Clóvis Bevilacqua, qd. 40, lt. 07, cs 04, Praias do Flamengo, Salvador-BA, CEP: 41.600-280. E-mail: [gregoriobenfica@ig.com.br](mailto:gregoriobenfica@ig.com.br)



# EDUCAÇÃO PLANETÁRIA EM FACE DA GLOBALIZAÇÃO

**Edivaldo M. Boaventura**

Professor da Universidade Federal da Bahia  
e da Universidade Salvador - UNIFACS

## RESUMO

O artigo examina a educação planetária entendida como aquela que favorece nas pessoas a compreensão das múltiplas dimensões do mundo atual e futuro, que se associa com a comunicação, tecnologia e transações econômicas, suscitando uma educação para a paz, direito humanos, meio ambiente, desenvolvimento sustentável e compreensão internacional.

**Palavras-chave:** educação global – educação planetária – globalização

## RÉSUMÉ

### ÉDUCATION PLANÉTAIRE FACE À MUNDIALIZATION

L'article examine l'éducation planétaire conçue comme celle qui favorise chez les personnes la compréhension des multiples dimensions du monde actuel et future, qui se réduit avec la communication, la technologie et les transactions économiques, en suscitant une éducation pour la paix, pour les droits humains, le milieu, le développement soutenu et la compréhension internationale.

**Mots clés:** éducation planétaire – éducation globale – développement soutenu

A escola projetada para os próximos anos deve ajudar na compreensão das realidades contemporâneas atuais e futuras. A escola regular, formal e pública é o núcleo da educação básica, como direito social garantido pelo Estado. Desse patamar, parte-se para outras formas de educação, a exemplo da ambiental, em um mundo se associa com a comunicação, ao tempo em que se integra em uma comunidade internacional em blocos de nações cada vez mais liberalizadas. Projeta-se, assim, uma educação em dimensão planetária para um mundo que se globaliza. Elegem-se alguns aspectos como se fossem janelas de amplos cenários: direitos humanos, cultura da paz, meio ambiente equilibrado, desenvolvimento sustentado e compreensão internacional.

Nessa perspectiva planetária, admite-se que a escola não deveria estar presa às amarras, ideologias e indisposições do Estado-nação, embora se encontre em tal situação. A ilustração mais clara é o ensino da disciplina História nos seus relatos sobre vitórias e derrotas entre vizinhos, sejam franceses e germânicos, brasileiros e paraguaios. Daí, deve-se considerar o currículo como um instrumento em busca da paz e da conquista de direitos humanos, tanto do infante, criança, jovem, adolescente, adulto e idoso, como da mulher, cidadã prestante com acesso às carreiras e com garantido sucesso nas ocupações do mercado de trabalho. Em face da globalização, é necessário fazer crescer o sentimento distributivo da justiça social e de uma educação compensatória quando, por exemplo, a educação

ambiental passa a ser exercitada formalmente na escola e fora da sala de aula. O ecoturismo ocupa-se das unidades de conservação, sejam os parques nacionais (PN), áreas de preservação ambiental (APA), estações ecológicas, lagos, rios cênicos, litorais. Essa educação relativa ao meio ambiente induz o respeito aos animais, às árvores, às plantas, ou, como nomeia a Bíblia, aos seres da natureza. Na perspectiva ambientalista, não existe “mato”, como conjunto de plantas desprezíveis ou “terreno inulto onde só medram plantas agrestes.”

A educação relativa ao meio ambiente afetou a concepção do desenvolvimento, antes entendido como aumento das quantidades globais – renda, produto – e uso intensivo dos recursos naturais. Prática que causou e continua provocando enormes desastres ecológicos, devastações, desmatamentos, extinções de espécies vegetais e animais. Ao contrário, a educação global, planetária e mundial enfatiza o desenvolvimento sustentado: crescer sem deprestar é considerar a sustentabilidade do meio ambiente (Boaventura, 1998a).

Dimensionando a educação na perspectiva planetária, procura-se, preliminarmente, 1) precisar a concepção da educação global; em seguida, 2) questionar e justificar os seus propósitos; 3) dimensionar as aberturas de aprendizagem; para, enfim, 4) encerrar a educação planetária em face do processo crescente e inevitável da globalização.

## 1. Concepção da educação global ou planetária

Como corrente de pensamento e ação, a educação na perspectiva planetária repousa em convicções e crenças fiéis a valores humanos. Possibilita uma compreensão internacional do mundo atual e futuro, de seus problemas e desafios. Educação global, como preferem os norte-americanos, ou educação planetária, como denominam canadenses de expressão francesa, implica um exame preliminar do vocábulo. Gérard Lucas (informação verbal<sup>1</sup>), professor da Universidade do Québec, em Montréal (UQAM), optou por Educação Planetária, de preferência à Educação Global. Justifica a escolha em face de ser o vocábulo global derivado de globo, planeta terra, um conceito em francês ligado à idéia

de totalidade, como em “método global” de leitura. Aliás, como é, também, em português. A expressão inglesa *Global Education*, já bastante utilizada no Brasil, corresponde melhor em francês a *Éducation Planétaire*. Além dessa ponderação de ordem etimológica, que ajuda a compreensão do vocábulo, o enfoque desenvolvido por Lucas compreende cinco *volets* (janelas): direitos humanos, paz, meio ambiente, desenvolvimento sustentado e compreensão internacional (Boaventura, 1996). Precisando a concepção da palavra, o dicionário de Renald Legendre (1993:448-449) define educação global: “Educação que tem por finalidade favorecer nas pessoas a compreensão das múltiplas dimensões do mundo atual e futuro e a participação eficaz nos desafios inerentes”. Traduzindo-se livremente o verbete, complementa-se a definição:

*“A educação global se apóia nos princípios do universalismo, da diversidade, adotando um enfoque sistêmico das realidades complexas, relações e interações, nas perspectivas históricas e planetária. Caracteriza-se por visar a uma melhor compreensão dos diferentes sistemas interligados: físicos, biológicos, sociais, econômicos, políticos e informáticos, dando uma atenção especial às diferentes culturas e civilizações. Propõe o desenvolvimento de habilidades ligadas à educação cívica e visa ao reforço de uma real democracia, tendo por fim desenvolver um agir responsável referente às realidades políticas, concernente ao domínio público. Em síntese, para um mundo global, onde vive uma comunidade global, deve-se desenvolver uma cidadania igualmente global, envolvida de uma responsabilidade global. Para tanto, a educação global propugna pela adaptação dos currículos escolares às novas realidades contemporâneas.”* (p.448)

Legendre informa ainda que o movimento da educação global é contemporâneo da educação ambiental e da educação ciência-técnica-sociedade (S.T.S.), conseqüentes objetivos. A educação ambiental liga-se a essa perspectiva global, da qual privilegia um aspecto particular, a saber, a relação com o ambiente biofísico. Inscreve-se na visão global das realidades contemporâneas e da educação. Tal preocupação holística não é incompatível com

a especificidade da educação ambiental. Na representação gráfica, ilustrativa desses relacionamentos, em um ciclo maior, encontra-se a educação global, que envolve a ambiental, seguindo-se do ciclo menor, da educação ciência-técnica-sociedade (S.T.S). No centro, figura como a ciência-tecnologia-sociedade-meio ambiente. A concepção de Legendre leva a considerar a contribuição de outros canadenses.

Conforme Lessart, Desroches e Ferrer (1997), a educação na perspectiva planetária constitui uma maneira de adaptá-la às transformações econômicas, emergentes da sociedade nesse início de século, como também é uma tentativa de enumerar e clarificar valores capazes de fundamentar um projeto educativo para mutações em pleno curso. Esses e outros canadenses, ao apresentarem a educação sob esse enfoque, indagam se a escola deve restringir-se à finalidade de simples formadora de mão-de-obra requerida pela sociedade. Pelo visto, apela para uma inspiração com base na pedagogia da resistência ou na conscientização de Paulo Freire. Assim, os valores previstos podem ser relacionados com a democracia.

A contribuição canadense efetiva-se com Himech e Jutras (1997), que discutem o problema de uma educação na perspectiva planetária e mundial globalizante. Corbo (1997) pondera o problema da identidade, a herança comum e raízes da pobreza. Sauvé (1997) tem desenvolvido estudos referentes à educação ambiental ou, como prefere, “*educação relativa ao meio ambiente*”. Misgeld (1997) afirma que uma “*educação dentro da perspectiva mundial deve transcender as realizações alcançadas em sistemas de educação estabelecidos em praticamente todas as sociedades*”.

Além dos estudiosos, o Canadá mantém o Instituto Internacional para Educação Global da Universidade de Toronto, informam Boaventura e Perissé (1999:84-85):

*“(...) é um dos centros mais reconhecidos mundialmente na área. Criado em 1992, o Instituto mantém um intenso programa de ensino, consultoria, desenvolvimento de currículo e pesquisa com o objetivo de contribuir para o crescimento da Educação Global no Canadá e internacionalmente.”*

Dentro de sua programação, o Instituto discute questões de cidadania, desenvolvimento, equidade, saúde, paz, justiça social e sustentação ambiental. Os seus dirigentes englobam o pessoal, o local, o regional, o biorregional, o nacional e o planetário.

## 2. Por que a educação global ?

É bem o momento de se indagar: por que uma educação na escala planetária?

Há inúmeras respostas. Os povos, como as nações, estão integrados em redes crescentes de comunicação. A escola do século XXI deve ajudar a abrir a mente e pensar mundialmente. Para tanto, despreza-se o paradigma mecânico, em favor do paradigma sistêmico. É preciso estabelecer as ligações de interdependência, isto é, uma interação forte entre os povos, pelos valores e por uma educação que aproxime o Oriente do Ocidente.

A educação, em uma perspectiva mundial, não se constitui em uma disciplina didática, mas influencia métodos e conteúdos desse mesmo ensino e da aprendizagem. Dentro dessa mundialização, os alunos desenvolvem um conhecimento crítico dos desafios e uma tomada de consciência da interdependência mundial, que lhes permitem acrescentar habilidades para tratar dessas questões. O impacto do Mercosul, na educação brasileira, estimulando a aprendizagem efetiva da língua castelhana, é um exemplo bem próximo. A imprensa tem mostrado com frequência a publicidade de cursos de espanhol. Um anúncio ilustra bastante a assertiva: “*É mais fácil falar espanhol do que convencer os vizinhos a aprender português*”, publicado na Folha de São Paulo (1998). Uma matéria sobre cursos no exterior, intitulada “*Globalização dá uma força para o espanhol*” e assinada por Tiago Décimo (1998), abre com a sugestiva chamada: “*Falado por 400 milhões de pessoas no mundo, o idioma de Cervantes atrai suecos e brasileiros*”. Depois do inglês, o espanhol é a segunda língua europeia mais falada no mundo, e o português, a terceira (Boaventura, 1998b).

Um dos efeitos dessa abordagem é, sem dúvida, a renovação dos currículos à base de novas realidades contemporâneas. A escola projetada para os próximos anos deve intensificar a compreensão pela

comunicação dos idiomas modernos, pelas ligações e interações entre culturas diferenciadas e pelos valores de uma educação que os aproxime. Para tantos, são desprezados os paradigmas mecânicos e enfatizadas as abordagens pluri e multidisciplinar.

Essa preocupação holística, reduzindo as poderosas vinculações da educação com o Estado nacional, permite adquirir valores que tornarão prioritários a justiça social para os habitantes do mundo inteiro, a busca da paz, os direitos humanos e as estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural, benéficas para homens e mulheres.

Acredita-se que, na escala global, mundial, planetária ou holística, conforme as especificidades dessas denominações, os alunos estejam aptos a se afirmarem como cidadãos responsáveis e empenhados na criação de um futuro aceitável para si, para a comunidade e para todos os habitantes do planeta. As nações, como as pessoas, estão interligadas em crescentes redes de interdependência, sendo as mais usuais as telefônicas, televisivas e internauticas. Redes que terminaram por derrubar as fronteiras e barreiras internas, como na Comunidade Européia.

As transformações na velocidade dos meios de comunicação e da informação é acelerada pela concorrência entre jornal, rádio, televisão e Internet. Os meios de comunicação e a economia são crescentemente submetidos ao liberalismo das relações sociais e econômicas. Busca-se flexibilizar a economia tanto do processo de trabalho, como da acumulação de bens e sua distribuição para o consumo. A organização econômica se caracteriza pelo estabelecimento de redes, alianças e parcerias, que conduzem à formação de blocos econômicos de nações. A privatização conduz à liberalização da economia, cujos investimentos e financiamentos ultrapassam as fronteiras nacionais. Não se trata, é claro, de uma globalização que faça aparecer problemas como a deterioração do meio ambiente, o desrespeito aos direitos do homem e da mulher, guerras localizadas, emigração para diferentes países em diversos continentes, acarretando desafios culturais, lingüísticos e de costumes. Conseqüentemente, dentre todos esses problemas, sobressai a violência urbana sob todas as formas. Precisa-se, então, como resposta ou medida compensatória a

tal situação, contrapor uma educação que estimule a solução pacífica de quaisquer conflitos.

Dessa forma, a educação escolar não pode permanecer com currículos fechados aos problemas trazidos pela globalização. As opções pedagógicas dos alunos tendem a ser diferentes das que marcaram os últimos anos. O impacto que a educação está sofrendo em termos de limitações nacionais é considerável. O interesse da aprendizagem transpõe fronteiras. Educar o cidadão responsável no tempo da mundialização faz apelo à compreensão internacional.

### **3. As aberturas da educação global**

Como foi anunciado, o enfoque desenvolvido por Gérard Lucas baseia-se em cinco aberturas (*Volets*): direitos humanos, cultura da paz, meio ambiente, desenvolvimento sustentado e compreensão mundial.

#### **3.1 Direitos humanos e educação planetária**

Quanto aos valores, a educação global prende-se às quatro gerações dos direitos humanos – civis, políticos, sociais, culturais e coletivos –, buscando-se criar no cidadão responsável uma atitude permanentemente crítica aberta ao universo pluralista. Segundo o abecedário das Nações Unidas, os direitos da pessoa têm origem nas necessidades e capacidades humanas. A principal fonte é a Declaração Universal dos Direitos do Homem, promulgada pela Assembléia Geral, em 10 de dezembro de 1948. Em 1966, dois novos instrumentos internacionais concernentes foram adotados pela Organização das Nações Unidas: o pacto dos direitos econômicos, sociais e culturais, e o pacto dos direitos civis e políticos (Boaventura, 1998c).

#### **3.2 Por uma cultura da paz**

A segunda dimensão da educação, em face da globalização, concerne à paz e à democracia. Desenvolver uma cultura para a paz é um processo constante de confiança e cooperação entre os povos, que pode e deve conduzir à resolução dos conflitos pela palavra e não pelas armas. Busca da paz



que vai depender da aceitação das relações interculturais. Dentro dessa diretriz, o ano de 1995 foi declarado, pela UNESCO, o ano internacional da tolerância. Jorge Werthein (1999) reportou-se aos caminhos em uma sociedade marcada pela violência, em atendimento aos jovens em conflito com a lei: “*Viver a cultura da paz é viver e propagar, diariamente, um conjunto de valores, atitudes e comportamentos voltados para o respeito à vida, ao ser humano e à sua dignidade*”. Para tanto, continua Werthein, é preciso “*recusar a violência em todas as suas formas. É promover os princípios de liberdade, de justiça, de solidariedade, de tolerância e de compreensão entre os povos, os grupos e as pessoas.*” Lembra que o símbolo desse compromisso é o “*Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência*”.

Nessa perspectiva da cultura da paz, entenda-se a democracia em relação com o processo educativo. Em termos educacionais, é acesso à escola para todos ou para o maior número possível; é processo de ensino, propondo uma abertura que possibilite a discussão, que suplante o autoritarismo; e é sucesso escolar pela permanência na escola, sem abandonos ou repetências.

### 3.3 Direito ao meio ambiente

Nesse contexto da mundialização insere-se o meio ambiente, compreendido inicialmente como conjunto sistemático dos elementos biofísicos do meio, necessários à vida e à qualidade de vida, como ar, água, solo, flora, fauna, ou criados pelo homem, tais como: arquitetura, tecnologia, organização racional do espaço. Já no enfoque da educação ambiental, esses elementos são precisamente aqueles inseridos no centro de vida da pessoa. Tornam-se um pólo de interação, base do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral do indivíduo. Por fim, considere-se o meio ambiente do indivíduo que aprende, ao mesmo tempo, meio e terreno pedagógico, objeto, agente e fim da aprendizagem. É oportuno recordar a Conferência de Tbilissi, em 1977, que concebeu:

*“(...) educação ambiental é um processo contínuo no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habili-*

*dades, as experiências e a determinação que os tornam aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver os problemas ambientais presentes e futuros.”* (Dias, 1998:83)

Do ponto de vista jurídico, o meio ambiente como um bem público essencial confere ao Estado o controle de diversas formas: preservação, restauração e manejo ecológico; preservação da diversidade e integridade do patrimônio genético do país; definição dos espaços territoriais a serem protegidos; exigências de estudo prévio de impactos ambientais para atividades e empreendimentos potencialmente causadores de significativa degradação ao meio ambiente; controle de substâncias que comportem risco à vida, à qualidade de vida e ao meio ambiente; e proteção da flora e da fauna. Afeta, enormemente, o meio ambiente, o desenvolvimento econômico (Silva, 2000).

### 3.4 A sustentabilidade do desenvolvimento

Objetiva o desenvolvimento sustentável atender às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades das gerações futuras. O desenvolvimento econômico, como aumento das quantidades globais explorando ao máximo os recursos naturais, provocou sérios problemas: alterações climáticas, efeito estufa, buraco na camada de ozônio, alterações da superfície da terra, desflorestamentos e queimadas, erosão do solo e desertificação. Superando essa concepção predominantemente econômica, exploratória ou predatória, alcança-se a sustentabilidade. A cooperação e ajuda internacionais destacam a integração. Os seus objetivos são mais avançados quando se encara como uma estratégia para se sair da rota da miséria, da exclusão social e econômica, do consumismo, desperdício e degradação ambiental. O desenvolvimento sustentável, para a Cetrel (1998:16) deve “*compatibilizar o atendimento das necessidades sociais e econômicas do ser humano com as necessidades de preservação do meio ambiente e dos recursos naturais, de modo a assegurar a sustentabilidade da vida na Terra.*”

Encarado na vertente rural, como fez Neiva (2000:30): “*há um deslocamento real em direção ao uso racional e ao manejo de todas as unidades*

territoriais, (microrregiões), no sentido de se alcançar uma perspectiva de longo prazo. Mudanças que compreendem recolocação no uso, no acesso à base natural, nos aumentos e nas diversidades dos produtos”. Visto local e municipalmente, conforme Sérgio Buarque (1999): “o desenvolvimento local é 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.”

### 3.5 Educação global para a compreensão internacional

A globalização efetiva-se no largo campo das relações internacionais, que ficam cada vez mais próximas pelas comunicações e transações econômicas e financeiras. A educação na perspectiva planetária conduz à compreensão internacional, no compromisso para a construção de uma sociedade na busca da paz .

Pode-se chamar a educação de intercultural quando visa formar pessoas capazes de apreciar diferenças daqueles que convivem em uma sociedade multicultural. É bem o caso da sociedade brasileira, composta não somente de indígenas, de afro-descendentes e luso-descendentes, mas também de inúmeros outros povos como japoneses, italianos, germânicos, espanhóis, galegos, eslavos, árabes, chineses. Selecionam-se algumas categorias para a análise intercultural: etnia, minoria, etnocentrismo, estereótipo, preconceito, discriminação, raça, racismo, intolerância, integração, identidade e diferença. Para Octávio Ianni (2001), a globalização agrava as questões sociais. Por envolver a economia, as finanças, as tecnologias, o processo atinge as relações sociais e a cultura. No cenário internacional, destaca-se como figura mais importante a corporação transnacional.

O mundo unificou-se de modo desigual, mas unificou-se, pondera Lionel Jospin: “*Contudo devemos estar vigilantes para que essa globalização seja civilizada, harmonizada, regulada. É necessário que haja regras na economia mundial*” (apud Moraes, 2001). Poucos são os globalizantes, e muitos os globalizados.

Chacon (1998:34) encara a globalização e os

estados transnacionais, como os impérios estadunidense e soviético. Examina-os nas suas relações empresariais e culturas nacionais, pois o “*Estado é mais uma expressão da cultura, produto e protetor da identidade nacional.*”

Os países constituem-se em comunidades econômicas e regionais de nações européias, africanas, asiáticas e americanas: União Européia; as comunidades regionais asiáticas – South Asian Association for Regional Cooperation (SAARC), Association of South-East Asia Nations (ASEAN) e Banco Asiático de Desenvolvimento; as comunidades regionais africanas – Organização da Unidade Africana, as Comunidades Econômicas dos Estados da África Ocidental e da África Central; a NAFTA (North America Free Trade Agreement), o Mercosul, a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), são as possibilidades do direito comunitário (Rosa, 1998), que poderá estabelecer regras, normas e princípios para um mundo em crescente processo de globalização.

### 4. Educação global frente à globalização

O objetivo da educação global é favorecer a compreensão das múltiplas dimensões. A educação, como poder condicionado, em face da complexidade da globalização, constitui-se em processo amplo, difícil, que envolve a dinâmica das comunicações quase instantâneas aos eventos ocorridos por toda parte e as transações econômicas e financeiras, formando sólidas cadeias produtivas.

Prospectivamente, que poderá fazer a educação em um mundo que precisa tanto de paz, de respeito aos direitos humanos e de justiça social como corretivo das desigualdades sociais? Gay McDougall, ativista anti-racismo norte-americano, em recente entrevista (Barreto, 2001), testemunhou que a globalização tem aspectos negativos e, potencialmente, possui aspectos positivos. Até o momento têm prevalecido aqueles pelo reforço aos padrões de racismo e de discriminação racial. “*Mas ao mesmo tempo, a globalização também faz com que as populações excluídas ou discriminadas racionalmente em todo o mundo possam fazer contatos entre si e pensar estratégias em conjunto. Isso pode ser uma força positiva da globalização.*”

A educação precisa ainda repensar o papel das



comunicações eletrônicas, pois, para o exercício pleno da cidadania, deve-se possuir uma efetiva experiência na área de informática. A escolarização implica em informatização. Considerando que a informatização é parte da escolarização e da alfabetização, tudo deve ser operado de uma forma muito simples. O conhecimento elaborado pela universidade deve ser decantado, retirado o jargão acadêmico, para ser ensinado. O elevado grau de competitividade imposto pela globalização, afirma Jorge Werthein (1999), “*ampliou a demanda por conhecimentos e informações. As mudanças que já se efetivaram ou estão em curso atingem toda a estrutura social, gerando incertezas crescentes quanto ao futuro*”. Em decorrência, a educação passou a ocupar posição estratégica no processo de competitividade.

A comunicação e as transações econômicas aproximaram as relações pelos estabelecimento dos sistemas globalizantes. São blocos continentais que alteram sensivelmente os parâmetros de ensino e induzem a novas políticas educacionais. O Mercosul, por exemplo, estimulou o uso do espanhol como língua estrangeira moderna. Dessa maneira, precisa-se tanto do inglês como referencial científico, comercial e informativo, quanto do

castelhano para as negociações no hemisfério, entre outras motivações (Boaventura, 1998d).

O ideário da educação global, como foi visto, acompanha as mutações internacionais para a compreensão ampla dos direitos do cidadão no mundo. O mundo global desenvolve, embora lentamente, uma cidadania também global, pelo menos por blocos de nações. Viver a cultura da paz para diminuir os conflitos, aprender a conservar os recursos naturais, sem comprometer o futuro das gerações, são qualificações que a escola pode desenvolver, contanto que não esteja por demais atrelada aos ditames do Estado. Observa-se que as organizações não lucrativas que compõem a sociedade civil estão educando mais livremente o jovem cidadão pelo acesso à crítica, pela utilização de didáticas não convencionais, pelo emprego da mídia no processo de aprendizagem – o jornal na escola é um exemplo –, pelo uso das artes, enfim, “pelo fazer com o aluno”, sejam jovens, adolescentes ou adultos. Tudo isso remete a uma educação global na escala planetária, com os recursos das comunicações e das transmissões possíveis e sensíveis, em suma à educação como resposta para um mundo, inevitavelmente, globalizado.

## NOTA

<sup>1</sup> Informação obtida diretamente quando da realização de estágio na Universidade do Québec, em Montréal (UCAM), pelo autor, em 1995. Ver a propósito, nota no dicionário de Renald Legendre (1993).

## REFERÊNCIAS

- BARRETO, F. União Global x racismo. *A Tarde*, Salvador, 29 abr. 2001. Caderno 2, p. 1 (Entrevista concedida por Gay McDougall).
- BOAVENTURA, E. O doutorado em Educação da Universidade do Québec: interdisciplinar e multicampi. *Canadart*, Salvador, v.4, p.35-52, jan./dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Abertura planetária da educação global. *A Tarde*, Salvador, 5 mar. 1998a. Caderno 1, p. 8.
- \_\_\_\_\_. Para além da educação básica. *A Tarde*, Salvador, 25 jun. 1998b. Caderno 1, p. 8.
- \_\_\_\_\_. Por que educação na perspectiva planetária? *A Tarde*, Salvador, 5 jul. 1998c.
- \_\_\_\_\_. Para além das fronteiras. *A Tarde*, Salvador, 3 nov. 1998d. Caderno 1, p. 8.
- \_\_\_\_\_. Para além das fronteiras. *A Tarde*, Salvador, 3 nov. 1998d. Caderno 1, p. 8.

BOAVENTURA, E; Perissé, P. Educação e globalização: uma perspectiva planetária. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.7, n.22, p. 83-90, jan./mar. 1999.

BUARQUE, S. C. *Metodologia de planejamento de desenvolvimento local e municipal sustentável*. Brasília: IICA, 1999.

CETREL S.A. Empresa de Proteção Ambiental. *Elementos para a compreensão das questões ambientais*. Camaçari, BA, 1998.

CHACON, V. *Globalização e estados transnacionais: relações internacionais no século XXI*. Brasília: Arko Advice, 1998. (Cadernos da Política Comparada).

CORBO, C. L'école des prochaines années: perspective planétaire, néolibéralisme et identité collective. In: HRIMECH, M.; JUTRAS, (Ed). *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke, Québec: CRP, 1997, p. 29-37.

DÉCIMO, T. Globalização dá uma força para o espanhol. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 maio 1998.

DIAS, G.F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 5ª ed. São Paulo: Gaia, 1998.

É MAIS FÁCIL FALAR ESPANHOL DO QUE CONVENCER OS VIZINHOS A APRENDER PORTUGUÊS. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 nov. 1998. Cotidiano 3/8.

HRIMECH, C; JUTRAS, F. *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke, Québec, CRP, 1997.

IANNI, Octávio. Globalização agrava as questões sociais. *A Tarde*, Salvador, 24 jun. 2001. Local, p.12.

LESSART, C; DESROCHES, F; FERRER, C. Pour un monde démocratique: l'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, v. 23, n.1, p.3-16, 1997 (numéro thématique).

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2ª ed. Montréal: Guérin, 1993. (Le Défi Éducatif Collection).

MISGELD, D. L'Éducation mondiale dans une perspective locale. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, v. 23, n.1, p.61-76, 1997.

MORAES, M. S de. Globalização deve ser “civilizada”, diz premiê. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 abr. 2001. Folha Mundo, A15.

NEIVA, L. P.A. *A intervenção do Estado no desenvolvimento local: o caso de Canudos: Açude Cocorobó*. 2000. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências Agrárias). Escola de Agronomia, Universidade Federal da Bahia, Cruz das Almas.

ROSA, P.V.F. *Direito Comunitário: 1000 questões*. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1998.

SAUVÉ, L. L'approche critique en éducation relative à l'environnement: origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, v. 23, n.1, p.169-187, 1997.

SELBY, D. Global education in the 1900's: problems and opportunities – visions of 2001. *Global Education*, jan. p.2-8, 1993.

SILVA, L.C.C. da. *A efetividade do Direito Ambiental brasileiro, a partir da concepção de Ockham: estudo de caso da comunidade de Interlagos (Bahia, anos 90)*. Salvador, 2000 (Projeto de Pesquisa do Doutorado em Direito – Ciências Jurídicas e Sociais).

WERTHEIN, J. Educação, emprego e cidadania. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 3 fev. 1999. Opinião. Caderno 1, p.3.

\_\_\_\_\_. Por uma cultura da paz. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 jul. 1999. Opinião. Caderno 1, p.3.

*Recebido em 04.10.01*  
*Aprovado em 13.11.01*

**Autor:** Edivaldo M. Boaventura, Docente livre e Doutor em Direito, Mestre e Ph.D. em Administração Educacional, é Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Salvador (UNIFACS). Entre suas publicações podem ser citados os três últimos livros: *O Parque de Canudos* (1997); *UFBA: trajetória de uma universidade 1946-1996* (1999); *O território da palavra* (2001). Endereço para correspondência: Rua Henriqueta M. Catarino, 159, Federação - 40220-180 Salvador- BA. E-mail: boaventura@edivaldo.pro.br



# GLOBALIZAÇÃO: UM MITO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA?

**Yara Dulce Bandeira de Ataíde**  
Professora da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

Este artigo discute alguns aspectos do processo de globalização e suas contradições refletidas na realidade contemporânea, pontuando certas questões históricas que vão do chamado “breve século XX” à destruição das Torres Gêmeas. Discute, também, o mito<sup>1</sup> criado em torno do seu papel de dínamo da economia, de agente democratizador de informações, de oportunizador da equalização social dos povos e culturas, questionando seu suposto e inexorável caminho para o progresso humano. Neste texto, a autora procurou desenvolver uma interlocução com diversos cientistas sociais, principalmente os brasileiros Nicolau Sevcenko, Otávio Ianni e Milton Santos, seu maior inspirador.

**Palavras-chave:** globalização – contemporaneidade – desigualdade social – violência.

## ABSTRACT

### GLOBALIZATION: A MYTH OF CONTEMPORARY SOCIETY?

This paper discusses some aspects of the globalization process and its contradictions reflected in the contemporary reality, punctuating some historical questions ranging from the “brief XX century” to the destruction of the Twin Towers. The author also discusses the myth of the role of globalization as the center of economy, as the agent for the democratization of information and social equalization of peoples and cultures, and the inexorable path to human progress. In this text, the author sought to develop a conversation with several social scientists, specially the Brazilians Nicolau Sevcenko, Otávio Ianni and Milton Santos, his greatest inspiration.

**Key words:** globalization – contemporary – coeval – inequality – violence

*“Mais do que nunca, as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais estão lançadas em escala mundial. O mesmo processo de globalização, com que se desenvolve a interdependência, a integração e a dinamização das sociedades nacionais, produz desigualdades, tensões e antagonismos. O mesmo processo de globalização, que debilita o Estado-nação, ou redefine as condições de sua soberania, provoca o desenvolvimento de diversidades, desigualdades e contradições, em escala nacional e mundial”.* Octávio Ianni

## NOSSA CONTEMPORANEIDADE

Contemporaneidade é um conceito histórico que se refere ao tempo presente e sinaliza, principalmente, as vivências e fatos em curso. É, na linha diacrônica, a base das periodizações históricas e a concretização do processo como realidade viva antes de tornar-se passado, não estando, contudo, desligada da história anterior, nem do momento seguinte – o futuro – que se constrói a partir dela.

Luiza Passerini (1996:212) afirma que há um caráter subjetivo dos começos históricos e que determinar o começo do presente, tanto quanto do medievo ou da antiguidade, não é tarefa fácil. Para muitos historiadores, o presente tem início em 1917 ou com a eclosão da II guerra mundial. O presente é uma “lacuna” entre o passado e o futuro.<sup>2</sup>

Ao se definir um período ou criar-se uma periodização<sup>3</sup>, há de se levar em consideração o marco teórico e os critérios usados pelo pesquisador para entender e reconstruir a realidade histórica interpretada. Para se definir uma época ou período histórico é preciso relacionar o espaço e os grupos que aí vivem e interagem, formando sua sociedade. As sociedades, em todas as épocas, e, no interior delas, os diversos grupos culturais, embora sejam contemporâneos, podem estar ou não compartilhando idéias e bens culturais. Nos nossos dias, fatores diversos, entre eles principalmente os educacionais, econômicos, científicos e tecnológicos podem determinar desigualdades e exclusões. Estas diferenças inviabilizam que avanços científicos e tecnológicos e bens materiais e sócio-culturais sejam compartilhados por todas as pessoas. A contemporaneidade é uma fase cambiante de uma história compartilhada entre historiador e contem-

porâneos, levando o pesquisador da indagação e pesquisa à vivência e à memória<sup>4</sup> pessoal. François Bédarida (1996) afirmou que “a palavra **contemporâneo** deve ser reservada para o tempo em que se vive”. Este é um tempo que se constrói e que, ao se realizar, objetiva fragmentos de subjetividade pessoal e social compostos de uma multiplicidade de memórias que explicam, ou até estão em contraposição a outros testemunhos ou evidências. Trata-se de um momento em curso, no qual a vida e os fatos correntes estimulam diretamente nosso entendimento gerado no calor da própria participação no papel de ator social e de pesquisador, circunstância esta capaz de interferir e modificar o curso do próprio processo histórico em desdobramento.

A história humana é sempre construída<sup>5</sup> no presente, embora nunca esteja desvinculada de um passado extenso e multifacetado, que se torna inteligível a partir do entendimento do presente, do momento em que o pesquisador consegue ter acesso à extremidade do fio de Ariadne que o levará às diversas paragens e estágios da aventura humana vivida no passado.

Em função da diversidade histórica simultânea e diacrônica devemos falar de passados e presentes. Isso porque os indivíduos, os grupos e as sociedades desenvolvem trajetórias próprias, segundo sentidos, velocidades e características diferenciadas. Portanto, falar como coevo desta contemporaneidade que nos dá aporte significa inserí-la na história, caracterizando-a como momento sócio-cultural, político e econômico múltiplo que se está tecendo juntamente com nossa cotidianidade, nossa subjetividade e nossas numerosas diferenças, contradições e limitações a partir dos diversos lu-

gares sociais e geográficos que ocupamos.

Todo investigador do presente é, a um só tempo, sujeito e objeto do processo sócio-histórico e, portanto, possui o privilégio de ter acesso simultâneo aos testemunhos vivos e à produção de suas fontes históricas. Em contraposição, sofre a limitação da falta de distanciamento para a percepção do sentido global e a própria voragem da ebulição de muitos acontecimentos, onde sua própria observação e produção de conhecimentos geram mudanças no devir da realidade.

Como afirma Roger Chartier (1996:216):

*“O historiador do tempo presente é contemporâneo dos objetos, e, portanto, partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais e as mesmas referências fundamentais. Ele é, pois, o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e dos homens e mulheres cujas histórias ele escreve. Para os historiadores dos tempos consumados, o conhecimento histórico é sempre uma difícil operação de tradução”.*

O pesquisador do presente não pode estar atrelado ao reducionismo positivista. Isto significa que a realidade histórica não é somente um dado concreto, pois ela é construída a partir da medida sócio-cultural e ideológica do historiador.

*“Quanto à objetividade (...) (...) o historiador jamais é neutro; cumpre restituí-la em toda sua dignidade, conferindo-lhe, por exemplo, o status de mito regulador para usar a expressão de Sartre”.* (Bédarida, 1996:224).

Tentando delimitar o momento presente, podemos considerar como contemporâneo todo acontecer não consumado que nos envolve e evolui conosco durante, pelo menos, a última geração. A delimitação do conceito de *geração* em história é de importância fundamental para a compreensão da atualidade em diálogo com o passado, bem como do entendimento dos chamados *choques de gerações*. Tradicionalmente, os historiadores consideravam que *“Uma geração é o espaço de trinta anos que serve de base de avaliação corrente para a duração humana e que três gerações cobrem um século”* (Glenisson: 1993:62).

Atualmente, considera-se mais qualitativamente a questão, levando-se em conta que uma geração social é formada por um conjunto de pessoas que, independente das relações familiares, se considera portador de uma identidade coletiva e se diferencia de outros grupos, tendo como fatores identitários a cultura de origem, influências da cultura de massa e o nível sócio-econômico, entre outros.

## O PRESENTE: FRENTE AO PASSADO E AO FUTURO

Analisando aspectos da nossa contemporaneidade, vamos nos referir mais especificamente a alguns fatores que contribuíram para gerar a chamada globalização no século XX e no início do século XXI. Como afirma Eric Hobsbawm (1995:8): *“O século XX foi uma era dos extremos e se o historiador tem condições de entender alguma coisa deste século é porque, em grande parte, ele viu e ouviu.”*

Consideramos que a obra do autor citado, *A Era dos Extremos – o breve século XX*, encerra uma interpretação de importância capital para a compreensão e análise do século que findou. Para ele, as duas décadas finais deste período podem ser consideradas como uma fase de transição, na qual se delineiam as novas perspectivas do século XXI, ao tempo em que se descaracteriza o século XX, este já consolidado historicamente pelos acontecimentos que teceram suas características específicas, determinadas por datas, instituições e ideologias agora já em vias de superação.

Para Eric Hobsbawm, o século XX foi um período que iniciou sua estruturação a partir de 1914 e encerrou-se em 1991. A sociedade e a cultura deste século se distinguem e se particularizam historicamente em relação ao século XIX por ter sido esta uma era de grandes catástrofes que se estenderam de 1914 até o final da segunda guerra mundial, seguidos de cerca de trinta anos de extraordinário crescimento social. Estes anos provavelmente mudaram a sociedade humana de maneira mais profunda do que qualquer outro período de duração semelhante. Esse período foi considerado como uma espécie de Era de Ouro, quase imediatamente depois que acabou, na década de 1970.



A última parte do século foi uma nova era de decomposições, incertezas, crises e catástrofes, ocorridas em diversas partes do mundo, principalmente na África, na ex-URSS e outros países anteriormente socialistas da Europa. O “breve século XX” entrou, portanto, num futuro desconhecido e problemático, mas profundamente marcado pela era da informação e globalização, nesta passagem para o século XXI.

A importância atribuída à data-limite de início do século, em 1914, deve-se ao fato de a primeira guerra mundial ter demarcado o início do ocaso da civilização ocidental, cujos paradigmas haviam se estabilizado no decurso do século XIX. Esta civilização era regida por uma economia capitalista, uma estrutura constitucional legal, liberal e burguesa, exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação, fundamentado no progresso material e moral vigente. Estava profundamente convencida da centralidade da Europa, até então considerada berço das revoluções das ciências e das artes, da política e da indústria e cuja economia hegemônica prevalecia na maior parte de um mundo europeizado que seus soldados haviam conquistado, deculturado e subjugado. Esta visão de mundo eurocêntrica e sua estrutura política, social e econômica foram desestabilizadas pelas duas guerras mundiais e um conjunto de rebeliões que fizeram ruir os impérios coloniais, trazendo ao poder o comunismo como opção alternativa à sociedade capitalista e burguesa.

A economia enfraquecida e em crise favoreceu a derrocada de alguns governos democráticos liberais, substituídos, na sua maioria, pelo fascismo e outros regimes autoritários, principalmente no período entre 1917 e 1942. Esse período de crise crucial antifascismo permitiu o paradoxo histórico de uma breve união capitalismo liberal e comunismo. Num segundo momento, voltaram às suas posições inconciliáveis que se mantiveram durante longo período, disputando a hegemonia universal, tanto no campo econômico quanto ideológico.

Na década de 80, a derrocada do mundo socialista e o rompimento do dualismo EUA x URSS modificou o equilíbrio internacional e centralizou toda liderança nos EUA.

A guerra do Golfo Pérsico agravou as divergên-

cias entre Estados Unidos, Europa e Mundo Árabe. Mudanças gerais influenciaram significativamente a economia e o desenvolvimento científico e tecnológico, gerando a atual revolução micro-eletrônica e seus desdobramentos. A partir dessa década ocorreu uma acelerada revolução tecnológica que produziu múltiplos efeitos em todos os âmbitos da experiência humana. Foram intensas as mudanças e crescimentos desses setores, com especial destaque para os serviços, comunicações e informações.

O resultado deste conjunto de fatores resultou num desenvolvimento econômico sem precedentes na história. Apesar da crise do petróleo, entre 1973 e 1980, o mercado internacional ganhou dinamismo próprio e, uma vez livre dos Bancos Centrais reguladores, efetivou a liberação dos controles cambiais que se difundiu pelas diversas economias. Esta atitude gerou novos fluxos de capitais que, uma vez liberados dos controles centrais, criaram uma nova forma de investimento no mercado mundial.

Os capitais financeiros tornaram-se grandes atrativos que permitiram a livre especulação, favorecendo a expansão das empresas transnacionais. Embora este fenômeno tivesse tido início no século XIX, ele só começou a se multiplicar com o advento da política da guerra fria e das medidas liberalizadoras dos anos 70, dando início, assim, à acelerada e incontrolável proliferação das empresas transnacionais, fenômeno este que gerou a denominada **era da globalização**.

Octávio Ianni afirma que a globalização é um processo amplo, complexo, que compreende a economia, as finanças e as tecnologias, mas que envolve, também, as relações sociais e a cultura: “... *ele pode ser tomado como um novo ciclo de expansão do capitalismo em escala mundial. O capitalismo sempre foi mundial, mas não foi um globalismo. Ele foi mercantilismo, colonialismo, imperialismo e hoje é globalismo*”.<sup>6</sup>

Temos, então, uma economia com perfil absolutamente novo e assustador que tem levado a rebuque outros aspectos sociais, tais como o político, a organização do trabalho, a ciência, a cultura, a religião, as leis e os valores.

Este mercado soberano e suas poderosas corporações têm um significativo poder de barganha



nha que obriga os governos que têm interesse em receber seus benefícios a fazer, em contrapartida, muitas concessões para contar com esses investimentos e postos de trabalho. Nesta contingência, as empresas multinacionais solicitam favores, impõem isenções e exigem garantias, tornando o Estado e seu povo reféns de suas demandas.

## A MARCHA DA GLOBALIZAÇÃO

A globalização é resultante da revolução das comunicações por satélite, pelos cabos de fibras óticas, pela Internet. Estes mecanismos eletrônicos permitiram a transferência de informações em curtíssimo prazo, porém, só teoricamente eles contribuíram para a democratização das informações e melhoria da qualidade de vida, pois, na verdade, seu aparato técnico, a formação indispensável dos profissionais da área e seus custos, mais uma vez excluíram dos seus benefícios os chamados países pobres e emergentes e a grande maioria de suas populações gerando, assim, o fenômeno da info-exclusão, entre outros.

Entretanto, capitaneando esta revolução, as atividades especulativas ganharam rapidez, fluxos contínuos de transações eletrônicas durante as vinte e quatro horas. Um simples toque eletrônico é capaz de transferir volumes imensos de recursos de um país a outro, de desestabilizar bolsas de valores e de influenciar decisões políticas, provocando alterações de leis, atitudes políticas, bem como inviabilizando economias nacionais instáveis como a nossa.

Como afirma Otílio Boron, presidente da CLACSO<sup>7</sup> (Centro Latino-Americano de Ciências Sociais): “*Hoje, embora a América Latina seja oficialmente democrática, ela está muito mais submetida a esse aspecto globalizante representado pelo mercado internacional, o FMI, etc. do que quando estava amordaçada em seu passado de ditaduras*”.

Hoje, dominar diretamente governos, partidos, sindicatos e outras instituições é uma operação complexa e pouco lucrativa. Para alcançar estes objetivos basta controlar a bolsa de valores dos países que participam das atividades do mercado financeiro internacional, porque ela representa seu coração e seu cérebro e quem a domina, domina também, a

sua vida política.

Esta mudança planetária na tecnologia e no sistema financeiro dos governos e das sociedades ocorreu sem qualquer debate prévio ou autorização de fóruns internacionais. Este processo tem atropelado todas as instâncias sociais e prevalecido sobre parlamentos, tribunais, imprensa e opinião pública.

Segundo Nicolau Sevcenko (2001), até os anos 70 havia uma tradição histórica através da qual os estados legislavam e controlavam a economia e as grandes empresas, definindo um sistema de impostos, transferindo parte da arrecadação destes lucros para os investimentos sociais, realizando, assim, uma redistribuição da renda e melhorando os atendimentos de educação, saúde, moradia, infraestrutura, cultura, seguridade social, entre outros.

As modernas democracias procuravam, através destes recursos, implantar o chamado *estado de bem estar social* que deveria democratizar os bens sócio-culturais e promover a prosperidade nacional e a melhoria da qualidade de vida e do mercado de trabalho. Como conclui Nicolau Sevcenko (2001:31):

*“Com a globalização, esta situação mudou por completo. As grandes empresas adquiriram um tal poder de mobilidade, redução do valor da mão de obra e capacidade de negociação – podendo deslocar suas plantas para qualquer lugar onde paguem os menores salários, os impostos sejam menores e recebam os maiores incentivos – que tanto a sociedade como o Estado se tornaram seus reféns.”*

Com isso, se desmontaram nas modernas democracias suas propostas de Estado de Bem Estar Social. O mercado passou a ocupar o centro de interesse dos governos, consagrando o neoliberalismo.

Neste jogo de cartas marcadas, quem sempre ganha são os jogadores que dão as cartas, ou seja, os poderosos representantes das grandes corporações. Assim, os países da periferia do mundo tornam-se presas fáceis do neoliberalismo. O mercado internacional, através das instituições internacionais, interferem nos governos que avançam contra as conquistas sociais, obtidas, através de ár-

duos esforços, ao longo dos anos, tais como seguridade social, aposentadoria, estabilidade no emprego, etc. Isto ocorre porque ou se anulam as garantias sociais, o poder de pressão dos sindicatos, os direitos contratuais, as cautelas ecológicas, ou simplesmente os capitais globalizados transferem suas empresas para outros países que se submetam às suas exigências, resultando desta atitude retaliadora o aumento do desemprego, diminuição na arrecadação de impostos e outros males, porque, sem arrecadação de impostos, o Estado não paga suas dívidas e não atende às demandas sociais, dando início a um círculo vicioso que se fecha na submissão à globalização por falta de outra saída para os países pobres ou emergentes. Isto faz com que, na América Latina e especificamente no Brasil, ocorra o aumento da pobreza, da violência e a redução das conquistas democráticas já alcançadas.

Com sua expansão contínua, apesar de suas oscilações e contradições cíclicas, o capitalismo tem se apresentado, nessa sua mais nova fase, como um processo civilizatório de âmbito global. Na sua marcha, ele envolve indivíduos, grupos e coletividades inteiras e, em todos os espaços onde se faz presente, interfere decisivamente nas formas de vida e de trabalho.

*“A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações sociais (...) o contínuo revolucionar da produção, o abalo constante de todas as condições sociais(...) tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo que é sagrado é profanado e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusão sua posição na vida, suas relações recíprocas”.*

*“A necessidade de mercados cada vez mais extensos para seus produtos impele a burguesia para todo o globo terrestre”*<sup>8</sup>

Neste cenário global, previsto por Marx em 1848, em todas as latitudes ocorrem diferentes tipos de relações que submetem, antagonizam ou desintegram povos, etnias, religiões, línguas e indivíduos, os quais são suplantados ou transfigurados por este processo civilizatório que atinge a vida material e espiritual, ao tempo em que destrói as ideologias e

identidades étnicas dos grupos humanos.

Na esteira dos cinco séculos de hegemonia do capitalismo, encontramos uma sangrenta história de destruição de formas sociais de vida e de trabalho associadas ao avassalamento de povos e culturas. À exceção das elites dominantes, quando comprometidas, todos os povos se sentem ameaçados, porque suas identidades são menosprezadas, e suas culturas e suas visões de mundo são avassaladas. Na cultura atual do capitalismo, o global e o consumo predominam como as únicas e verdadeiras metas a serem atingidas, devendo ser desconsiderados todos os demais aspectos sociais e humanos. Tudo deve ser substituído pelo “pensamento único”, pela satisfação pessoal, pela busca do consumo através do dinheiro e dos bens e gozos proporcionados por ele, sem que se leve em consideração que tais metas e conceitos estão fora do alcance das classes populares de todo o mundo, excluindo-as, portanto, desse processo social.

Foi assim no século XVI, na conquista (ou descoberta?) do Brasil. Continuou na ocidentalização e incorporação forçada da América, África e Ásia ao sistema. Atualmente, a globalização e a inexorável trajetória do capitalismo prosseguem a passos largos sua caminhada, homogeneizando o planeta e repetindo um fenômeno que poderia ser considerado como uma espécie de holocausto<sup>9</sup>: um novo holocausto, talvez mais terrível que o primeiro, que já começa a sacrificar as suas vítimas até mesmo nos centros hegemônicos. Isso acontece, porque, dentre outros problemas, a atual ordem mundial, capitaneada pelo mercado, secundariza a sociedade e não reconhece a ética, a solidariedade e outros princípios humanistas, priorizando tão somente os valores econômicos e o consumo.

Para uma reflexão crítica a respeito desta marcha da globalização e do uso deste processo civilizatório, de forma tão excludente para a maioria dos povos, vale referir a categorização construída por Milton Santos (2001:18).

*“De fato, se desejamos escapar à crença que esse mundo assim apresentado é verdadeiro e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num mundo só.*

*O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula. O segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade. O terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização.”*

A “globalização como fábula” representa a dimensão produzida pela “máquina ideológica” que, através de um sem número de recursos potentes, como a mídia, nos fazem acreditar em muitas fantasias. Uma delas, a certeza de que viveremos numa “aldeia global” pelo fato de acreditarmos que a difusão instantânea de notícias e informações aproxima e informa as pessoas. Há uma falsa impressão de que o mundo está menor e que todos podem deslocar-se rapidamente para qualquer parte.

Fazem-nos crer que existe um mercado global capaz de atender a todos, de “homogeneizar o planeta” e permitir a todos a satisfação de seus desejos de consumo e satisfação de necessidades básicas, mas, na realidade, este mercado só está verdadeiramente à disposição de um grupo privilegiado, representativo de uma pequena parte da população. Assim, mais uma vez, a mundialização da sociedade capitalista usa de todos os meios para transformar em “ideologia dominante a ideologia da classe dominante”

Há um aprofundamento das desigualdades sociais e a maioria dos trabalhadores permanece à margem da maioria dos benefícios sócio-culturais. Há mais de uma década espera-se a dita “cidadania universal” e a tão propalada igualdade pelo consumo, fatores socializantes que poderiam aproximar os homens e mulheres de todo o mundo. Entretanto, longe disto, estes fatores, na verdade, os afastam, porque, através dos anos, tem ocorrido uma maciça ideologização, em vez do propalado fim da ideologia que se propõe a “sustentar a bondade dos presentes processos de globalização” (Santos 2001:18).

A realidade da vida cotidiana, no entanto, se nos apresenta de forma bem diversa, como na segunda alternativa, revelando o mundo como ele verdadeiramente é na plenitude de sua globalização impiedosa e perversa. Uma das suas formas mais dolorosas de concretização é o desemprego crescente que atinge homens e mulheres de todo o mundo. Na região metropolitana de Salvador, por exemplo, o desemprego

atinge 27,3% da população economicamente ativa. Entretanto, não só no nosso meio, mas, também, em todos os demais países, é crescente o número de pessoas que sobrevivem abaixo da linha de pobreza<sup>10</sup>, pois tem ocorrido uma progressiva e acentuada queda no nível dos salários, fenômeno este que tem provocado um acelerado e incontrolável empobrecimento das classes médias.

Apesar da evolução da medicina, novas doenças continuam surgindo, ao lado das antigas que, supostamente extintas, ressurgem vitimando grande parte da população desvalida e, sobretudo, esquecida pelos burocratas que administram a Saúde Pública. Juntamente com isso, os direitos fundamentais do cidadão estão longe de serem assegurados porque o Estado volta-se cada vez mais para os interesses das finanças e do mercado internacional.

A verdadeira face da globalização assim pode ser descrita:

*“A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização”.* (Santos, 2001:21)

A ONU criou, na década de 90, o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – um importante indicador da qualidade de vida da população. Nele são combinados quatro indicadores básicos:

1. Taxa de analfabetismo;
2. Número médio de anos de estudo;
3. Renda per capita;
4. Esperança de vida.

Este Índice tem revelado um acentuado aumento da desigualdade na periferia do mundo, de um modo geral e, no nosso meio, em particular, tem mostrado que o Brasil é campeão de concentração de renda e de desigualdades..

Na década de 1990, a quantidade de pobres aumentou na capital baiana em 24,9%. Isto porque os 50% mais pobres continuam detendo apenas 16,8% da renda, enquanto 1% mais rico detém 15,2% da participação na renda nacional. Segundo o IBGE, enquanto, em 1992, 84% da população ocupada recebia até dois salários mínimos de rendimento médio familiar per capita, em 1999 este percentual

caiu para 82,7%<sup>11</sup>. Um outro estudo, realizado pela Fundação Getúlio Vargas, denominado *Mapa do Fim da Fome*, mostra que 50 milhões de brasileiros vivem na miséria, com renda de pouco mais de R\$ 10,00 mensais por pessoa.<sup>12</sup>

A terceira alternativa é uma dimensão utópica<sup>13</sup>, mas possível: o mundo pode ser uma *outra globalização*. Não há nada de muito extraordinário nesta proposta, mas apenas uma nova decisão política de colocar a globalização a serviço da humanidade. Fazer uma globalização onde a riqueza e as tecnologias adquiridas, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta pudessem estar a serviço de todos. Com uma verdadeira ética e vontade política poder-se-ia trabalhar por uma nova sociedade sem exclusões, visto que os recursos adquiridos poderiam ser melhor encaminhados para vencer a escassez de alimentos, o combate às doenças, a busca de uma educação de melhor qualidade e maior respeito pelo ser humano.

Um conjunto de fenômenos aponta nessa direção positiva, valendo destacar os diversos recursos e meios incorporados pela globalização, mas, até o momento, têm servido apenas à classe hegemônica e que poderiam ser melhor distribuídos. Há um segundo fator demográfico expressivo que é a intensa e contínua migração, externa e interna, que contribui para transformar as cidades de outrora em megalópoles cosmopolitas. Como explica Milton Santos (2001:21):

*“Há uma enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos em todas os continentes. A isso se acrescenta, graças aos progressos da informação, a “mistura” de filosofias em detrimento do racionalismo europeu. (...) pela primeira vez na história do homem se pode constatar a existência de uma universalidade empírica”.*

Ainda que haja uma extensa experiência e um extraordinário conhecimento, os interesses econômicos, a “tirania do dinheiro e da informação” mantêm os grupos hegemônicos que egoisticamente legitimam um “pensamento único” ditado pela lógica redutora dessa globalização que aí está e “deglute” os demais processos sócio-culturais e sociedades locais e regionais que tendem a ser – passiva ou ativamente – homogeneizadas

A globalização, sem dúvida, é um processo que

traz consigo grandes conquistas históricas, mas, da forma como se desenvolve parece querer aniquilar o que existe de mais importante no planeta que é a “sócio-diversidade”. Isso porque até o momento ela tem desrespeitado a alteridade e imposto uma violência estrutural que é percebida nas ações dos Estados, das empresas e da mídia.

Só a superação desta fase, a partir de uma nova visão de mundo, viabilizaria os processos da globalização a serviço da maioria. Eles não são um fim, mas um meio, a serviço da busca da uma “consciência universal”. Por isso, a aceitação da pluriculturalidade deve estar profundamente comprometida com um espírito de mundialidade, mais solidariedade e muita responsabilidade pelo todo que está em tudo, em todas as pessoas que devem ser vistas como um fim em si mesmas, em todos os lugares, como o holograma.

Sem dúvida alguma, o mito da globalização se fundamenta na “violência do dinheiro” e domina toda a economia, controlando os demais aspectos da vida sócio-econômico-cultural, subordinada à tirania da informação, utilizada pelos grupos hegemônicos a serviço dos seus objetivos e interesses particulares. Se eles pudessem ser contidos, certamente o destino da humanidade e do planeta seria outro bem distinto do atual.

## A GLOBALIZAÇÃO E O DAY AFTER

Nesta chamada era da informática, o real e o virtual muitas vezes se confundem, levando os seres humanos à perda dos seus referenciais e ao esvaziamento de suas relações interpessoais, resultando desta atitude a indesejável supressão ou exacerbção de suas emoções e sentimentos. Nem sempre é possível fazer a distinção entre a realidade e a virtualidade que se mesclam, envolvendo e enganando a todos. Foram esta perplexidade e esta dúvida que surpreenderam a todos nas primeiras horas do dia 11 de setembro de 2001.

Esta tragédia-show, sem dúvida alguma, foi o evento mais globalizado de que se tem notícia na atualidade, certamente por ter ocorrido na cidade de New York, considerada a capital do mundo. O acontecimento reuniu, frente aos televisores do mundo inteiro, o maior número de espectadores de



todas as latitudes, fazendo o mundo parar e interferindo, a partir daquele momento, no seu destino, gerando terror, sofrimento e apreensão em toda a humanidade. Essa tragédia que se fez espetáculo não foi apenas cênica, pois abalou as bolsas de valores de todos os continentes, provocando grandes problemas políticos, alterações nas relações internacionais e dando origem a uma nova guerra, com riscos de globalização, mais *das* estrelas, do que *nas* estrelas.

Este *day after* tem sido, atualmente, o fato de maior destaque e sensacionalismo na mídia, gerando a cada noticiário um contínuo impacto de imagens e idéias, em vertiginosas sucessões de violência e terrorismo, que vão provocar, decisivamente, a construção de um novo imaginário coletivo.

Neste momento faz-se obrigatória uma profunda reflexão sobre a impactante relação entre esta tragédia-informação-sensacionalismo e a globalização vigente, que a todos atinge indistintamente. Há que se refletir sobre este momento histórico, analisando profundamente a síndrome das contradições globais e os riscos manifestos e ocultos desta globalização selvagem que conduz inexoravelmente às exclusões, reforçam fanatismos e insatisfações, colocando suas vítimas a serviço da violência brutal, da auto-destruição e de formas radicais de demonstração de ódio e revolta contra uma hegemonia injusta que os exclui e marginaliza.

A realidade nos mostra a perversidade da globalização, acirrando as desigualdades, desrespeitando as alteridades, aumentando o desemprego e a fome, intensificando males e desvios de comportamentos, tais como corrupção, cinismo, egoísmo, nihilismo e terrorismo.

Em contrapartida, cabe questionar como seria o mundo se ele fosse inserido no contexto de uma outra globalização, mais humana e inclusiva. Para que isso acontecesse, a mesma base material que reúne as atuais tecnologias de ponta, o acervo de conhecimentos do planeta e a nova visão de mundo necessitariam estar apoiadas, não no capital, a serviço da atual globalização excludente, mas, sim, a serviço, sobretudo, de objetivos inseridos no contexto de novas bases sociais e políticas.

Os grupos e agentes viabilizadores dessa aspiração deveriam estar voltados para a interação dos

povos, raças e culturas, em todos os países e continentes, considerando a autêntica sócio-diversidade das grandes aglomerações das cidades. Associado a este fenômeno, o processo de evolução e intensificação das comunicações deveria basear-se numa dialética que permitisse a superação de interesses e filosofias hegemônicas para que esta universalidade empírica fosse capaz de gerar uma grande renovação no mundo, provocando um significativo avanço em direção à consciência e cidadania universais.

A emblemática destruição das Torres Gêmeas em New York e o ataque ao Pentágono retratam a trágica destruição dos símbolos da Babel da globalização. Mais uma vez, um dilema desafia os olhos assustados dos nossos contemporâneos. Vê-se o fanatismo, acirrando ódios e atavismos, imobilizando pessoas que colocam suas próprias vidas a serviço de vinganças irracionais e de uma violência sem limites, utilizando, para isso, a própria tecnologia hegemônica que beneficia poucos e exclui muitos.

Fatos como este nos mostram que não foram frustradas apenas expectativas de justiça e paz, de igualdade e cidadania para os excluídos do desenvolvimento e da riqueza. A segurança, a filosofia e a política dos países ricos também foram colocadas em cheque. A tragédia das Torres Gêmeas está a mostrar a todos, sujeitos e objetos da era da globalização, que os seus símbolos e mitos fundadores têm pés de barro e que, enquanto forem construídas apenas estruturas materiais e emblemáticas, representativas de um poder hegemônico e de uma minoria, estaremos longe de satisfazer as exigências humanas.

Só a compreensão da diversidade cultural, religiosa e étnica, com respeito e espaço para a construção de subjetividades comprometidas com a ética e a solidariedade afastará o terror, permitindo a todos os seres humanos a construção de uma vida digna e uma convivência pacífica para a construção conjunta do futuro planetário.

## CONCLUSÃO

A realidade presente, com suas características de situação inacabada nestas duas últimas décadas,

ainda é tributária do contexto passado e complementa a contagem cronológica do século e do milênio anterior. Ela traz, porém, no seu bojo, os elementos do novo, de uma era que tem mais características de perplexidade e inovação do que de permanência da chamada *era dos extremos* do século XX. Isto ocorre porque, após uma fase de exacerbação de todas as contradições, principalmente da exclusão social, o homem começa a ter consciência da sua responsabilidade perante a *sócio-diversidade* e o meio ambiente. A grande inovação dessa época perpassa pela autoconsciência frente aos desafios externos, criando a certeza de que já não é mais possível pensar e agir isolada e individualmente. Só socialmente o homem poderá enfrentar essa era que se nos apresenta como aceleradamente voltada para o novo e o futuro, colocando em cheque convenções, valores e conhecimentos até então considerados como definitivos. Entretanto, há um grande descompasso entre esta evidência e as atuações neoliberais dos governos atuais.

O homem perdeu a pretensão de saber verdades imutáveis, de ter encontrado soluções definitivas. Ele aprendeu que a velocidade com que as teorias são superadas está a exigir que as ações sejam controladas e corrigidas em seu próprio curso e lhe mostra que, como já dizia Sócrates, ele terá que fazer um reconhecimento sincero de sua humildade: “*eu só sei que nada sei*”.

Para estarmos em dia com o turbilhão de possibilidades e exigências de nossa realidade teremos que, permanentemente, tentar conhecê-la e reconstruir, continuamente, as explicações provisórias que existem sobre ela.

Nesta encruzilhada do presente, onde a vida é um salto cego em direção a um futuro misterioso e amedrontador, o homem perdeu a pretensão de ser dono da verdade, bem como superou a ingenuidade de considerar que o futuro é necessariamente um passo à frente, um degrau a mais na escada do progresso ou no caminho da inexorável globalização em benefício de poucos.

Com a queda do muro de Berlim, muitas ilusões foram destruídas e romperam-se as ideologias alternativas à sociedade capitalista que, também, desencantou a humanidade contemporânea. Esta, embora vivendo grande e intenso crescimento da

ciência e da tecnologia se depara com grandes ameaças à paz social e à própria existência do planeta. Entretanto, não sabemos se este texto já estará superado, antes mesmo da sua publicação, pela realidade de uma guerra globalizada, deflagrada pelos EUA contra o terrorismo internacional, situação esta que já interfere, de maneira significativa, no equilíbrio do sistema de relações internacionais e ameaça com o espectro de recessão mundial e recrudescimento das desigualdades e da extrema pobreza. Diante da presença de tantas injustiças vivemos um momento de perplexidade e medo. Há a iminência de uma guerra bacteriológica e observam-se sectarismos políticos e religiosos sendo manipulados para justificarem intervenções internacionais desumanas e que diminuem as esperanças de um futuro melhor para toda a humanidade.

Nunca um cidadão precisou estar tão comprometido com sua sociedade e seu momento histórico como agora, porque, neste momento crucial lhe é exigida uma ação consciente e autônoma, a fim de que ele busque, coletivamente, novos rumos para sua vida e para sua comunidade. Isso ocorre porque à sociedade civil organizada, só resta o significativo papel de lutar por mudanças, participar ativamente da vida política do seu país e resistir às injustiças de um Estado neoliberal e sem políticas públicas nem ética social.

Para alcançar este objetivo, é imprescindível a educação para todos. Ela precisa ser inovadora e humanista, capaz de conferir autonomia e compromisso social, bem como abrir horizontes para as grandes transformações. Só assim ela será verdadeiramente eficiente. A cidadania plena é a grande exigência de nossos dias, embora o mundo ainda conte com um enorme e vergonhoso contingente de excluídos sociais.

A realidade da exclusão de grande parte das classes populares produz efeitos devastadores na vida política e econômica dos países periféricos, porque propicia que grandes massas desempregadas e excluídas permaneçam silenciosas e não participem das decisões políticas. Ao tempo em que se pode falar no aumento gradativo da capacidade crítica da população, diminui seu nível de participação social e política, o que leva, especialmente, o povo brasileiro a uma situação incômoda e injusta de

empobrecimento, violência, desesperança e aceitação de governos corruptos, “entreguistas” e reacionários.

Uma das características dessa nossa realidade global é o aumento populacional de 1,6% ao ano, e cuja intensidade maior ocorre nas zonas urbanas. Assim, de cada dez pessoas, oito vivem nas cidades e, a cada ano, noventa e seis milhões de pessoas nascem e precisam de espaço para viver. Do total mundial de 6,1 bilhões de habitantes, mais de um terço vive em situação de desemprego, miséria e ausência completa de direitos e oportunidades sociais.

Um olhar rápido para todos os outros níveis da realidade complexa que nos circunda revela que o último e atual limite da economia, da ciência e da pretensão humana, é não ter limites. As conquistas científicas e tecnológicas que revelam seus avanços através dos transgênicos, clonagens, produção de órgãos em laboratórios e tantos outros progressos, mal escondem seu lado negro e seu uso destrutivo nas chamadas guerras cirúrgicas, guerras bacteriológicas, guerra por controle remoto e outras formas de ataques bélicos. Há uma exploração, omissão e corrupção generalizada entre os poderosos, enquanto o povo, em situação de pobreza

extrema, é submetido a violências intoleráveis, com todas as suas manifestações.

Como afirmou Milton Santos, a globalização não prioriza o homem, mas, sim, coloca todas as instâncias sociais a serviço do capital. Porém, na luta contra essa inversão de valores têm surgido significativos movimentos internacionais de resgate dessa prioridade que estão ocorrendo em várias partes do mundo, merecendo especial destaque o Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, e a Conferência Mundial contra o Racismo, que aconteceu na África do Sul.

Ianni (2001:27) afirma que há:

*“Manifestações notáveis de reação dos setores sociais subalternos, étnicos, de gênero e outros contra o desenvolvimento da globalização de cima para baixo, porque por enquanto, ela só beneficia uns poucos e sacrifica a maioria”* .

Esta saída mais humana depende, portanto, muito mais de todos nós e de cada um, porque cabe à sociedade civil, à opinião pública e à cidadania consciente, lutar e exigir que o ser humano seja levado, prioritariamente, em consideração e receba os benefícios deste fenômeno novo e controverso que é a globalização.

## NOTAS

<sup>1</sup> O mito, segundo Abbagnano, do ponto de vista histórico, tem três significados: 1) forma atenuada de intelectualidade; 2) forma autônoma de pensamento ou de vida; 3) instrumento de controle social. A moderna teoria sociológica que tem como referenciais Fraser e Malinowsky vê o mito como justificativa retrospectiva dos elementos fundamentais que constituem a cultura de um grupo. O mito é indispensável a toda cultura. *“Cada mudança histórica cria sua mitologia que é, todavia, só indiretamente relativa ao fato histórico”*. Mesmo nas sociedades contemporâneas o mito cumpre uma função: pode constituir-se numa narrativa fabulosa, num superdimensionamento das conquistas históricas ou pseudo-históricas e na utilização de figuras humanas alçadas à condição de heróis. Podem ser transformados em mito, também, conceitos, noções abstratas como globalização, nação, etc. Ele pode ser usado como reforço de uma tradição ou *“formação rápida de uma tradição capaz de controlar a conduta dos homens”*. Em nossa época esta parece ser a sua função dominante. (Informações baseadas em Abbagnano, Nicola, *Dicionário de filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962, p 644-646.

<sup>2</sup> Como bem afirma Hannah Arendt, in Passerini (1996:213).

<sup>3</sup> O tempo histórico é considerado como “linear, contínuo e irreversível”, dotado de um sentido único, passado-futuro, que evolui segundo um ontem, hoje e amanhã, estando inscrito entre datas que os historiadores procuram precisar. É uma concepção da duração que, considerando-se o curso dos seres perecíveis registra, como diz Henri Pirenne, *“a mudança das coisas e procura explicar a razão dessa mudança”*. Esta concepção procura interagir com outras categorias como de tempo psicológico, subjetivo, social e científico.



<sup>4</sup> Memória é um termo polissêmico usado para explicar a função do cérebro de lembrar fatos e experiências, inclusive a própria identidade. Pode ser empregado em muitos outros sentidos como a reconstituição biográfica, a memória coletiva que reconstitui discursos recorrentes de uma comunidade sobre como significar as fontes escritas ou testemunhos com os quais se compõe a explicação historiográfica convencional. Há ainda a memória onírica que procura explicar através dos sonhos elementos que estão no inconsciente, além de outros significados.

<sup>5</sup> Toda história é contemporânea, afirma Benedetto Croce. Em outras palavras, os fatos históricos se concretizam no presente tornando-se passado quando só suas conseqüências ou evidências conservam marcas de sua existência.

<sup>6</sup> Entrevista ao Jornal “A Tarde”, Salvador-Bahia, 24/06/01.

<sup>7</sup> Conferência realizada no X ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORDESTE E NORTE, de 14 a 17/08/01, em Salvador-Ba.

<sup>8</sup> Citação de Karl Marx e Friedrich Engels. Manifesto do partido comunista (1848). Petrópolis:Vozes, 1988. In: Ianni, Otávio. *A Sociedade global*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p 69.

<sup>9</sup> Ianni, Otávio. *Ibidem*.

<sup>10</sup> Este grupo sobrevive com uma renda mensal de cerca de US\$ 80,00 dólares.

<sup>11</sup> Nascimento, Nilson. Salvador fica mais pobre na década de 90. *Jornal A Tarde*, Salvador-Bahia, 29/07/01.

<sup>12</sup> Tempo Presente. *Jornal A Tarde*. Salvador-Ba, 11/07/01.

<sup>13</sup> Utopia é um termo com uma multiplicidade de significados. Há definições literárias, sociológicas e políticas. Interessa-nos principalmente sua dimensão política. Mannheim considerava a utopia como destinada a realizar-se em contraste com a ideologia que não conseguiria nunca se realizar. Ela seria, neste sentido, o fundamento de toda renovação social (Ideologia e utopia, 1929, in: Nicola Abbagnano, *Dicionário de filosofia*, 1962). O historiador do pensamento político não considera a utopia nem expressão literária nem produto da fantasia, mas a considera como uma certeza para um futuro mais ou menos longínquo. Estes são os utopistas que julgam definir o melhor dos mundos possíveis e não fantasiosamente o melhor dos mundos imagináveis (*Dicionário de política*, 10ª ed. Bobbio, Norberto; Matteuci, Nicola e Pasquino, Gianfranco. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1997, p 1284-1290).

## REFERÊNCIAS

ATAIDE, Yara D.B. Educação e construção da cultura da paz. *Revista da FAEEDA*. Salvador: UNEB, ano 9, n.14, Jul.-dez., 2000, p.11-18.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, M.M. e AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 212-232.

BLASI, Paolo and ZIAMAGNI, Stéfano. *Man – environment and development: towards a global approach*. Roma: Nova Spes Internacional Fondation, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *As faces da memória*. Campinas: Coleção Seminários UNICAMP, 1995

BURKE, Peter. *A escrita da história – novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M.M. e AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p 215-218.

FEATHERSTONE M.(Editor) *Global culture*. London: Sage Publication, 1990.

\_\_\_\_\_. *Undoing culture*. Globalization, post-modernism and identification. London/Thousand Oks/

New Delhi, 1995.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos - O breve século XX 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GOLDBERG, D.T. (Ed.). *Multiculturalism. A critical reader*. Oxford/Cambridge, 1994.

IANNI, Octávio. *A sociedade global*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LUZ, Narcimária C.P. AWASOJU: Dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades. *Revista da FAEEBA*. Salvador: UNEB, ano 8, n.12, jul.-dez., 1999, p 45-74.

PASSERINI, Luiza. A “Lacuna” do presente. In: FERREIRA, M.M. e AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p 211-214.

SAID, Edward W. *Orientalismo (O Oriente como invenção do ocidente)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa*. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro-Petrópolis: Vozes, 1998.

VELHO, Gilberto e ALVITO, Marcos (Orgs.). *Cidadania e violência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 2000.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70, 1987.

ZIRFAS, Jörg. Ética global como ética glocal. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, Unicamp-Campinas, nº 76, 2001, p 11-46.

*Recebido em 10.10.01*  
*Aprovado em 15.12.01*

**Autora:** Yara Dulce Bandeira de Ataíde, Doutora em Educação, é professora titular e pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Livros publicados: 1) *Decifra-me ou devoro-te – história oral de meninos de rua* (2ª ed Loyola, 1996; 2) *Generacione perduta? – História dei meninos de rua* (SEI – Itália, 1998); 3) *A cultura da paz na escola* (org. UNEB, 2001); 4) *Clamor do presente – História de famílias em busca da cidadania* (Loyola – no prelo). Endereço para correspondência: Rua Ceará, 1072 aptº 1301, Ed. Villa Del Rey – 41.830-451 Salvador-Bahia. E-mail: yaraataide@terra.com.br



# A CRISE DO CAPITALISMO MONOPOLISTA: educação, qualificação profissional e empregabilidade

Carlos Lucena <sup>1</sup>

Professor da Universidade do Contestado – SC

## RESUMO

Esta pesquisa realiza uma discussão sobre a qualificação profissional, articulada com o desemprego gerado pela atual crise do capitalismo. Demonstra a consolidação da (des)qualificação profissional como instrumento para conter a luta de classes. Demonstra que o conceito de qualificação profissional transcende o tecnicismo. A qualificação vai além do domínio da máquina, englobando diversos fatores que se interligam em um mesmo processo, como a política, a cidadania e a qualidade de vida.

**Palavras-Chave:** qualificação profissional – desemprego – neoliberalismo – globalização

## ABSTRACT

### THE CRISIS OF THE MONOPOLIST CAPITALISM: education, professional qualification and employment

This research holds a discussion on professional qualification, articulated with the unemployment caused by the present crisis of capitalism. It demonstrates the consolidation of the professional (dis)qualification as a tool restraining class struggles. It demonstrates that the concept of professional qualification transcends technicism. Qualification goes beyond the mastering of the machine. It involves several factors which are interconnected in one same process, such as politics, citizenship and quality of life.

**Key words:** professional qualification – unemployment – neo-liberalism – globalization

## 1. O crescimento da precariedade e do desemprego

A crise do capitalismo monopolista no final da década de 1960 e metade da década de 1970, bem como as respostas do capital para a sua superação, estão afetando o ser social que vive do trabalho. O neoliberalismo, a acumulação flexível e a transnacionalização do capital estão ocasionando profundas mudanças na sociedade capitalista. Entre os seus principais desdobramentos estão o de-

semprego e a crescente precarização do emprego.

O desemprego é um fenômeno que está atingindo grandes contingentes populacionais. O seu aumento assola o ser social que vive do trabalho. Mattoso (1995) fornece dados sobre a redução de empregos no planeta. Na Alemanha, entre 1973 e 1989, surgiram 1,765 milhão de desempregados; na Espanha 2,201 milhões, na Inglaterra 1,186 mi-

lhão e na Itália 1,564 milhão. Na CEE, no mesmo período, existiam 9,889 milhões de trabalhadores desempregados e na OCDE 13,980 milhões.

O nível de emprego no Brasil também está caindo. O número de vagas na indústria brasileira foi reduzido em 38,1% entre 1990 e 1997, enquanto a produção industrial cresceu, no mesmo período, 6,3%. O pior desempenho do mercado de trabalho da década de 1990, na indústria brasileira, ocorreu em 1996, com uma queda de 11,2% no nível de emprego em relação ao ano anterior. A propósito, no mesmo período foi registrada uma elevação na produção industrial de 1,7%. Em 1997 foram eliminados 5,7% de todos os empregos. Os impactos mais fortes ocorreram nas indústrias da Região Sul (-3,0%), em São Paulo (-8%) e em Minas Gerais (-2,5%). Na Região Nordeste ocorreu uma queda de -1,9% e no Rio de Janeiro de -0,7%. O estado de São Paulo acumulou recordes de taxa de desemprego, atingindo no primeiro semestre de 1997 cerca de 1,5 milhão de trabalhadores desempregados. Em janeiro do mesmo ano a região metropolitana de São Paulo apresentou uma taxa de desemprego de 16,6%, elevando-se para 17,2% em fevereiro e 18,1% em março. Esses valores representaram o maior nível de desemprego existente em toda a história da região.<sup>2</sup>

A redução do nível de empregos no Brasil ocorre por uma série de fatores que devem ser compreendidos dentro de uma abordagem histórica. De acordo com Mattoso (1999), após o final da Segunda Guerra Mundial o país havia se transformado em uma economia urbana e industrial com elevada capacidade de geração de empregos formais. O Brasil havia conseguido um maior crescimento econômico e capacidade de geração de empregos que a maioria dos países do planeta, sem que isso implicasse melhoria na distribuição de renda. Na década de 1980 ocorreram alterações em termos de mercado de trabalho. O desemprego urbano cresceu e deterioraram-se as condições de trabalho.

Na década de 1990 o desempenho produtivo nacional foi baixo. De acordo com Mattoso (1999) a geração de empregos caiu em função da retração das atividades produtivas. O desemprego cresceu e afetou os trabalhadores de forma desigual. Ocorreram alterações profundas na sua estrutura e tempo.

Entre 1989 e 1998 elevou-se, atingindo os homens na faixa de idade de mais de 40 anos, cônjuges e os de maior escolaridade. Estes dados desmontam os argumentos do governo e seus economistas, que tentam atribuir o desemprego à desqualificação dos desempregados. O tempo de desemprego médio cresceu de 15 semanas em 1989, para 36 semanas em 1998 e 40 semanas nos primeiros meses de 1999.

A desestruturação do mercado de trabalho afetou milhões de pessoas. As condições e relações de trabalho deterioraram-se, tornando-se crescentemente informais, precárias, com trabalhos e salários descontínuos e de curta duração. Em termos de condições de trabalho elevou-se o índice de acidentes, atingindo a saúde e a integridade física de grandes parcelas da população. De acordo com o Jornal Nacional de Portugal (13/5/1999), os acidentes do trabalho são um verdadeiro flagelo na Europa. Só na União Européia ocorrem anualmente 4,5 milhões de acidentes de trabalho, dos quais 8 mil são mortais. Em Portugal, de acordo com o mesmo jornal, só em 1998 registraram-se na construção civil 179 acidentes de trabalho mortais. A maioria das mortes foi provocada por quedas em altura, seguindo-se de esmagamentos e soterramentos.

Em um cenário de precariedade, o trabalho informal cresce no planeta. Mattoso (1999) afirma que no final da década de 1990 mais de 50% dos trabalhadores brasileiros das maiores cidades exerciam suas funções em algum tipo de informalidade. Grande parte trabalha sem registro em carteira profissional, garantias mínimas em saúde, aposentadoria, seguro-desemprego e FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço). Em outras palavras, três em cada cinco brasileiros das maiores cidades ou estão desempregados (um em cinco) ou na informalidade (dois em cada cinco), com os últimos apresentando evidente degradação das condições de trabalho e de seguridade social. Na década de 1990 existiam 24 milhões de brasileiros nessas condições, sendo mais de 12 milhões trabalhando sem registro em carteira em virtude do desemprego ou por não conseguir outro trabalho.

O Brasil na década de 1990 mostrou-se incapaz de gerar postos de trabalho. O desempenho negativo da geração de empregos no Brasil só não foi

pior em virtude do aumento do emprego público. Porém, com as privatizações das empresas estatais, os sucessivos ajustes fiscais e os cortes nos gastos sociais, o crescimento do emprego público retraiu. Entre 1995 e 1998, a redução de postos formais aconteceu durante todos os anos, mesmo quando ocorreu o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto). As indústrias de transformação e a construção civil foram as mais atingidas. Foram reduzidos aproximadamente 3,3 milhões de postos de trabalho formais na economia brasileira, sendo só no governo Fernando Henrique Cardoso – quando assumiu em 1995 – uma redução de 1,8 milhão de empregos formais. Mattoso (1999) afirma que até maio de 1999 a indústria de transformação reduziu seus empregos formais na década em cerca de 1,6 milhão (cerca de 73% do que dispunha em 1989), e os subsetores mais atingidos foram as indústrias têxtil (-364 mil), metalúrgica (-293 mil), mecânica (-214 mil), as indústrias química e de produtos farmacêuticos (-204 mil) e a de material de transporte (-92 mil). A construção civil viu desaparecer cerca de 322 mil empregos formais. O comércio também foi duramente atingido (-294 mil). O setor financeiro reduziu sua mão-de-obra formal em cerca de 354 mil. Apenas apresentou um compromisso positivo o heterogêneo subsetor serviços, compreendido por alojamento, alimentação e reparação de diversos (cerca de 160 mil).

No Brasil, as aberturas comercial e financeira colocaram a economia numa competição internacional sem qualquer proteção. As grandes empresas passaram a abrir mão do crescimento pelo aumento da produção, e passaram a atuar na terceirização das atividades, no abandono das linhas de produtos, na redução de unidades produtivas, na racionalização da produção, na importação de máquinas e equipamentos e na busca de fusões ou parcerias. Ao mesmo tempo o governo nacional passou a propor a flexibilização da legislação inerente ao trabalho de forma a favorecer a redução dos custos empresariais. O governo nacional acredita que a criação de empregos só é possível através da redução do custo do trabalho e com a deterioração dos empregos existentes. Os empresários visam romper a relação entre cidadania e o exercício do trabalho, onde o emprego é um direito do cidadão e

cabe ao Estado assegurá-lo. Com efeito, as empresas e o Estado tentam se liberar dos encargos do emprego, fazendo com que o desemprego seja de responsabilidade individual. A discussão sobre a “empregabilidade” passou a ser feita dentro dessa perspectiva. Trata-se de uma tentativa da transferência de riscos e responsabilidades aos mais fracos, fazendo com que o trabalhador assumira a sua empregabilidade por meio de formação profissional, requalificação, etc. Tanto as empresas como o Estado podem até destinar recursos para esses cursos que, por mais importantes que possam ser, são incapazes de gerar mais postos de trabalho.

Essas ações do governo e das empresas estão levando ao aumento da degradação da qualidade do emprego, pois a qualidade dos empregos criados é indiferente aos eliminados. Esses processos formam uma força de trabalho descartável comprometendo a sua qualificação futura, visto que a verdadeira qualificação requer formação básica e tempo de preparo. A manutenção e a intensificação desse processo de precarização das condições e relações de trabalho, em uma sociedade excludente e desigual, têm conduzido milhões de trabalhadores ao desespero.

As condições citadas acima acabam por impor as condições mais absolutas de exclusão e marginalização atingindo parte da população proveniente de setores de mais-valia absoluta. Bernardo (2000) entende que essa marginalização atua como uma autêntica prisão social, que condena grandes coletividades que estão em seu meio a não conseguirem fugir de suas “grades”. A situação de boa parte dos jovens da classe trabalhadora pode ser verificada a partir dessa dinâmica. O desemprego estrutural de jovens é o resultado de uma dualidade estrutural do capitalismo monopolista, onde os progressos da mais-valia relativa não permitem absorver e liquidar a esfera da mais valia absoluta. O desemprego, mais que uma questão econômica, é uma questão social.

A dificuldade de absorção de grandes parcelas de trabalhadores pelo mercado de trabalho tem refletido no aumento do tempo de desemprego. Esse é um processo que não ocorre apenas no Brasil, mas que difunde-se mesmo nos países onde o capitalismo se desenvolveu. De acordo com Bernardo



(2000), mais de 40% dos desempregados da União Européia estão sem trabalho há pelo menos um ano; um terço nunca trabalhou. Na Europa Ocidental, mais de 30% dos desempregados estão sem trabalhar há um ano ou mais.

O crescimento do desemprego a longo prazo agravou ainda mais a exclusão social. Os desempregados a longo prazo deixaram de exercer pressão sobre os salários e sobre as condições de laboração dos trabalhadores empregados. Com efeito, afirma Bernardo (2000), constituem-se dois tipos de trabalhadores desempregados: os de curto e os de longo prazo. Os de curto prazo ainda dispõem de qualificações e fazem parte da procura por novos postos de trabalho. Eles exercem influência no intuito da baixa dos salários, pois são utilizados pelos empregadores como exército de reserva para pressionar os que estão trabalhando. Os desempregados a longo prazo só conseguem voltar a encontrar trabalho em profissões sem estabilidade de emprego e sem seguridade social. São empurrados em alguns casos para empresas terceirizadas – em funções precárias – ou atuam na economia informal ou mesmo no crime organizado.

## **2. A relação entre a educação e a empregabilidade**

O fenômeno do desemprego é um processo de reorganização global da força de trabalho. Um processo que reserva a estabilidade de emprego e seguridade social para poucos profissionais altamente capacitados e condena elevadas parcelas de trabalhadores a condições miseráveis de trabalho. O desempregado é uma força de trabalho em situação de inferioridade e em amplo processo de marginalização. O que se oculta por trás do desemprego não é o fim da centralidade do trabalho, mas a reestruturação do emprego em condições precárias.

O crescimento no número de desempregados coloca em discussão as relações entre a educação e o trabalho. Em tempos de globalização são atribuídos à educação os males do desemprego na sociedade produtora de mais valia. O desemprego é concebido como uma invenção dos trabalhadores e suas

organizações representativas: “empregos existem, o que ocorre é a falta de capacitação da força de trabalho para atingi-los”. O desemprego transforma-se num instrumento de chantagem sobre aqueles que ainda trabalham formalmente, uma chantagem que tem como objetivo elevar o ritmo e o tempo de trabalho.

Ocorreram mudanças no mercado de trabalho. Os programas de formação profissional passaram a coincidir com as teses neoliberais voltadas para a consolidação de uma ordem social voltada para o livre mercado e o desmantelamento do setor público. O sistema educacional deveria promover o conceito neoliberal de “empregabilidade”. Ou seja, a busca constante de uma maior eficácia em termos de capacitações ligadas aos empregos, uma ação que demonstra a submissão às transformações na organização técnica da produção capitalista. Consolida-se o princípio do “estar-empregável”, um fenômeno individual onde o trabalhador se capacita por conta própria, atendendo aos imperativos do mercado que determina o que e onde o mesmo deve estudar, sem oferecer qualquer garantia de emprego.

Um outro aspecto a considerar diz respeito à formação e ao treinamento dos trabalhadores que ainda mantém vínculos formais com as empresas. Salm (1980) afirma que o processo de trabalho é, ao mesmo tempo, processo de valorização do capital e deve submeter-se a esse objetivo. A ele devem se adequar as alterações da tecnologia na organização do trabalho e nas qualificações requeridas. O objetivo do capital é fazer com que o processo de trabalho domine o trabalho. Se antes o processo de trabalho se adaptava ao trabalhador parcial, agora é o trabalhador que se adapta às máquinas. A tarefa da gerência vai ser de convencer cada trabalhador de que seu interesse reside na lealdade à empresa, na produção capitalista. O seu desempenho na produção depende da aceitação das normas da empresa.

Nesse processo, as empresas resolvem o problema da recomposição da força de trabalho sem custos adicionais. Não existem desperdícios, visto que nada que não seja prático é ensinado. Aprende-se fazendo aquilo que serve apenas à operação a ser executada. Qualquer informação teórica ou



tecnológica só será transmitida na estrita medida da necessidade prática. É o processo de produção que disciplina o processo de aprendizagem. A empresa não irá depender nem de instituições externas de treinamento, e nem de força de trabalho que seu corpo coletivo de trabalho não possa formar. A partir do momento em que a individualidade produtiva perde importância no resultado do trabalho final, a própria qualificação também transforma-se. Capacitar-se significa ajustar-se ao ritmo do corpo coletivo de trabalho, estar em condições de ocupar ao longo do tempo um posto de trabalho numa das variadas hierarquias existentes na empresa.

A capacidade de executar tarefas será desenvolvida como subproduto desse ajuste. Os trabalhadores deverão se submeter a um contínuo treinamento, nem que seja para permanecer no mesmo posto de trabalho. O qualificado do ponto de vista empresarial é aquele que defende os interesses da empresa e conhece o seu lugar na hierarquia profissional.

Toda organização produtiva implica disponibilidade de trabalhadores dotados de atitudes, conhecimentos, capacidades, experiências e saberes, as denominadas qualificações laborais que caracterizam o valor de uso da força de trabalho adquirida. A consolidação do capitalismo, acompanhada da instauração da maquinaria industrial, proporcionou a separação entre o saber e o fazer. O trabalho e seus desdobramentos passaram a coisificar os homens, visto que os mesmos não mais se enxergavam naquilo que produziam.

### **3. A dimensão entre o conhecimento tácito e o formal**

A concretização do trabalho no capitalismo é, porém, contraditório. Em meio à fragmentação da fábrica existe, no trabalho concreto, entre trabalho prescrito e trabalho real, um espaço onde o saber é necessariamente colocado em trabalho. Um espaço onde as soluções criadas pelos trabalhadores são fundamentais para que a produção se efetive. O trabalho convoca a inteligência de cada trabalhador, do coletivo do trabalho, na descoberta, na aprendizagem, no desenvolvimento e na produção de saberes. A divulgação e o aprendizado do conhecimento

tácito ocorrem informalmente, através das relações no cotidiano fabril. Um conhecimento que é restrito ao fazer, pois o seu domínio é condição fundamental para a concretização do processo produtivo. É um lembrete do fazer ao saber, pois aponta a dependência e os limites do trabalho morto em relação ao trabalho vivo, a afirmação de que os homens são essenciais no trabalho.

O conhecimento tácito existe independente da escola formal, pois se constrói de uma forma empírica através de um processo histórico que se consolida a partir da relação entre o homem e a máquina. Aranha (1997) define o conhecimento tácito do trabalhador como um processo contínuo e essencial ao andamento cotidiano do trabalho. É dificilmente codificável, o que dificulta a sua sistematização, mas é extremamente dinâmico, estando presente em praticamente todos os processos de trabalho conhecidos no capitalismo. O cotidiano fabril apresenta incertezas técnicas e organizacionais que obrigam o trabalhador a adotar o trabalho prescrito às condições reais de sua execução. O trabalhador modifica constantemente o conteúdo do trabalho, a tarefa, a utilização da ferramenta, a administração do tempo, etc. O conhecimento tácito é a fonte onde o trabalho real se alimenta e se efetiva.

Esse conhecimento não tem merecido o enfoque necessário em virtude da sua dificuldade de se expressar, já que existe envolto em mistério. Ao mesmo tempo o capital o despreza, o concebe como algo natural, inerente à produção, e não como uma estratégia de luta de classes que questiona o seu controle no cotidiano fabril. De acordo com Santos (1997) esses saberes jamais ganharam legitimação que os validasse, tanto do ponto de vista epistemológico, como também econômico, social, político e cultural. Tanto na empresa integrada como na flexível, esta continua a ser a regra. O que distingue o saber da concepção e o que lhe dá legitimidade é a sua formalização, sancionada por um conhecimento social e epistemologicamente reconhecido – materializado num diploma de curso superior – e é por essa virtude que ele se apresenta como não comparável àquele desenvolvido na execução. A incapacidade de formalização que caracteriza o saber da fábrica baseia-se no princípio de equivalência entre linguagem e cultura. O mesmo supõe

que o que não é simbolizado, formalizado, equivale a uma falta de cultura. A formalização entendida nessa perspectiva tem como referência uma linguagem própria ao saber já formalizado, e uma idéia de cultura que aponta para a incultura como uma falha de linguagem.

#### **4. O conhecimento tácito e a qualificação profissional: possibilidades e limites de resistência**

A construção histórica de um saber operativo, inerente às máquinas, é condição fundamental para a concretização de uma noção de qualificação profissional que visa superar os estreitos limites do tecnicismo capitalista. Parte-se do princípio de que a qualificação dos trabalhadores não é apenas fundada no funcionamento das máquinas, mas também na compreensão política dos processos sociais. Qualificação profissional significa a construção das lutas sindicais. Implica uma leitura crítica do mundo. Qualificação profissional é sinônimo da utilização do saber fabril como uma ferramenta para a luta de classes. Qualificação profissional significa a união entre o saber técnico, a discussão crítica das condições políticas e econômicas e a qualidade de vida social. Uma ferramenta utilizada para além do reajuste econômico, pois sua concepção é política.

Essa é a noção de qualificação profissional que o capital ataca incessantemente através da história. O conhecimento tácito e a ciência são os alicerces da produção industrial. O primeiro, expressão de um conhecimento informal, é algo inseparável do trabalho. A ciência, por sua vez, expressão do conhecimento formal, incorporada e explorada pelo capital, atenta contra o próprio trabalhador, afastando-o da pesquisa e das inovações produtivas. O primeiro não é sinônimo de um trabalho não alienado, muito pelo contrário, pois é relacionado à continuidade produtiva, atentando exclusivamente ao lucro. O fato de os proletários desenvolverem uma série de codificações que constituem um dos pilares da produção capitalista não é suficiente para a perpetuação da sua autonomia e nem para a construção de uma sociedade além do capital. O segundo permanece no campo da engenharia. O traba-

lhador, apesar de realizar complexas operações que permitem a continuidade operacional, desconhece a tecnologia dos equipamentos que coloca em operação.

O trabalhador, por mais que intervenha no processo produtivo, produzindo diagnósticos que se baseiam em elaborações mentais que se utilizam dos princípios da Física, Química ou Matemática, ainda faz esta intervenção em termos do trabalho alienado, pois esta não supera a lógica da produção das mercadorias e nem o torna proprietário dos meios de produção. Apesar de constituir uma relação que se expressa em símbolos e linguagens, o máximo que consegue é desvendar o funcionamento da máquina, desconhecendo a tecnologia que foi utilizada para produzi-la. As decisões fabris ainda continuam sendo propriedade dos gestores da direção da empresa. Por mais que o conhecimento tácito se contraponha, dele não consegue ir além. O domínio do saber tácito não garante aos trabalhadores a construção de uma relação profissional que permita a elaboração de um trabalho dotado de conteúdo.

As empresas apostam no conhecimento tácito para a garantia da continuidade operacional e dos lucros empresariais. Uma ação que possui suas contradições. A aceitação ou não desses saberes é algo que pode eximi-las de responsabilidades sociais sobre os riscos de sua operação. Se, por um lado, sua aceitação atenta contra um dos princípios da produção capitalista, que é o controle total e absoluto da produção pelos gestores do capital, por outro sua negação consiste num “lavar as mãos” do empresariado em face dos insucessos da produção. Qualquer acidente do trabalho, dano ao meio ambiente, ou problema de funcionamento nas máquinas é atribuído à falha humana, ou seja, à incompetência individual de um ou mais trabalhadores que não cumpriram as determinações da empresa. As empresas enquanto obtêm lucro com as constantes inovações do trabalho se dão por satisfeitas, pois o sucesso de algo que não existe só é tangível pelo conhecimento que é reconhecido. Quando dão certo e garantem o aumento da produtividade, são atribuídas ao saber reconhecido, à engenharia. Em caso de insucesso, como o conhecimento “não existe e não é aceito”, essas inovações são encaradas

como obras de desleixo e rebeldia. Resultados do não-cumprimento das normas da empresa, custando a muitos o emprego ou a própria vida.

O conhecimento tácito é algo contraditório, pois propicia tanto avanços, como uma ferramenta de luta de classes, quanto retrocessos, por ser apropriado gratuitamente. O capital o aceita e nega ao mesmo tempo, usufruindo de algo que não é seu e denominando-o de negligência quando não se desenvolve como o previsto. O trabalho é sempre o responsável pelas anomalias na produção. A apropriação pelos trabalhadores do conhecimento tácito e da ciência burguesa constitui um elemento fundamental para a construção de uma sociedade que eleve-se, como afirma Marx, do reino das necessidades para o reino da liberdade. Com efeito a educação, pensada na idéia de politecnia, constitui-se numa importante ferramenta que pode unir o saber ao fazer.

O domínio do conhecimento tácito pelos trabalhadores não pode ser entendido apenas pelo princípio do funcionamento das máquinas. Ele faz parte de uma estratégia de luta no local de trabalho. A defesa contra as constantes investidas da empresa na busca da sistematização do saber operário. A perpetuação dos segredos presentes na subjetividade do trabalhador, que são passados e transformados de geração para geração de operários, constitui um mecanismo de resistência onde o trabalho vivo busca garantir parte do controle do processo. Esse conflito deve ser bem entendido pelo leitor. O que está em jogo é o controle de decisões-chave no cotidiano da fábrica, intimamente ligadas à continuidade operacional. Esse é um processo em que os operários lutam pela centralidade do trabalho vivo em meio ao trabalho morto, mostrando ao último as suas limitações, e que não é tão independente como aparenta ser.

Essa é uma disputa que se estende para além dos muros da fábrica. As empresas tentam valorizar o trabalho morto, apostando na eficiência das máquinas como uma forma de sistematizar a subjetividade operária, reduzindo o trabalho vivo. Os trabalhadores ressaltam a importância do trabalho vivo e a negação da supremacia do trabalho morto. A importância desses mecanismos de resistência deve ser entendida a partir da discussão da própria

maquinaria, sendo a contribuição de Marx no volume I de *O Capital* fundamental.

## Conclusão

O cenário neoliberal está alterando as relações profissionais em termos de qualificação dos seus trabalhadores. Ocorre um aumento no investimento em automação nas empresas. Isso traz aos trabalhadores o desafio de se posicionarem com relação a esse processo. O que está em jogo não é a simples negação da tecnologia, até porque, os males da sociedade capitalista são inerentes à sua incapacidade estrutural de melhoria das condições de vida dos trabalhadores e de geração de empregos. Os trabalhadores têm como desafio estarem atentos à “facilitação do trabalho”, às estratégias para a taylorização do saber tácito dos operários. Estratégias que visam ao controle e ao adestramento da força de trabalho. A iniciativa empresarial de taylorização constitui-se na estratégia para a consolidação do idiotismo da profissão. A apropriação do conhecimento tácito, neutralizando uma poderosa estratégia de luta contra o capital.

A facilitação do trabalho, mesmo com o aumento do nível de escolaridade na fábrica, contraditoriamente atenta a uma (des)qualificação dos trabalhadores que possibilita o implemento da multifunção em ocupações cada vez menos elaboradas na hierarquia da empresa. (Des)qualificação que propicia o crescente estranhamento e desconhecimento dos princípios de funcionamento das unidades de processo. (Des)qualificação que ocasiona a redução do tempo de treinamento dos trabalhadores, pois pouco tem a ser aprendido.

Em tempos de neoliberalismo e de transformações na organização da produção capitalista, as estratégias empresariais transformaram-se radicalmente. As estratégias de envolvimento manipulatório para a apropriação do conhecimento tácito dos trabalhadores expandiram-se no cotidiano fabril. Um envolvimento que historicamente transforma o saber dos trabalhadores contra os próprios trabalhadores, pois é através dele que as empresas sistematizam a produção, elevando as fronteiras do trabalho alienado. O saber dos trabalhadores tem deixado de ser misterioso. Um mistério que era uma

das fontes da sua qualificação.

A apropriação do conhecimento tácito dos trabalhadores permite ao capital a elaboração de projetos de certificação profissional, que se constituem em autênticos documentos que eximem o capital de qualquer culpa em face de acidentes de trabalho ou problemas produtivos. Em outras palavras, se a aplicação do conhecimento tácito do trabalhador na solução de problemas produtivos ocasionar mortes, danos ao meio ambiente, etc, as empresas se eximem apresentando o documento (a prova) que mostra que o trabalhador foi treinado a priori, e que tudo o que ocorra fora da normalidade produtiva é culpa exclusiva do trabalho (da incompetência humana). Essa afirmação comprova-se com o próprio conceito de incompetência que está embutido dentro na concepção tecnicista. Incompetência é vista como sinônimo de marginalização. O trabalhador marginalizado não é identificado como ignorante, mas sim como ineficiente e improdutivo. As empresas não assumem a ignorância operária, até porque essa ação consistiria em atestar a precariedade da sua própria estrutura de capacitação profissional. Com efeito, por mais que haja redução do número dos trabalhadores que propicie condições precárias de trabalho, as falhas passam a ser sempre atribuídas aos próprios proletários, pois as inovações do capital não podem parar, cabendo aos trabalhadores “a elas se adaptarem”.

É dessa forma que as grandes transformações do capitalismo monopolista afetam os trabalhadores. Esse é o cenário da (des)qualificação em que estão inseridos os trabalhadores, onde mesmo a elevação do nível de escolaridade não eleva a qualificação. O aumento do nível de escolaridade tem levado à exploração gratuita, por parte da empresa, dos saberes formais dos trabalhadores, não consolidando nenhuma relação de vantagem no cotidiano fabril. O aumento do nível de escolaridade não significa elevação de sabedoria operária, e muito menos a construção de homens superiores que visualizam além do trabalho alienado. O desafio consiste na união entre o saber e o fazer, na junção de algo que as constantes transformações na organização técnica e social da produção capitalista separam e que está muito distante dos trabalhadores.

O desafio consiste em resistir ao que denomino de neotaylorismo. Neotaylorismo que possui uma

tendência crescente à desqualificação, indo além do taylorismo, pois desqualifica tanto os trabalhadores quanto os próprios engenheiros. Esses também estão tendo a sua profissão esvaziada de conteúdo e estão sendo proletarizados. O neotaylorismo confunde a capacitação e a qualificação profissional, entendendo como iguais concepções que são diferentes. A capacitação constitui-se no desenvolvimento de técnicas para o manuseio de máquinas, algo que permanece nas fronteiras do tecnicismo e do trabalho alienado. Qualificação profissional é uma dimensão maior que vai além dessas prerrogativas. Significa superar os limites da técnica e atingir o âmbito da política, da cultura, dos movimentos sociais, da cidadania, etc. Neotaylorismo significa a negação total e progressiva do acesso aos bens de consumo, dos direitos sociais, das condições de vida e saúde. Atua como uma punição técnica, social e econômica, cujo sinônimo é a ameaça constante do desemprego, àqueles que resistem: os eleitos como as anomias do neoliberalismo. A submissão é a ferramenta utilizada como condição para chantagear aqueles que possuem posturas críticas no local de trabalho.

O empresariado, ao agir dessa forma, constrói a arena para a luta de um trabalhador contra outro. Enfraquece o coletivo em prol do individual. Apostando no individualismo absoluto, restringe o conceito de qualificação profissional às fronteiras da capacitação, do apoliticismo e à execução de tarefas cada vez mais simplificadas no processo de trabalho. É por isso que só o conhecimento técnico – a capacitação profissional – desprovido da política e da luta de classes não é sinônimo de qualificação. A qualificação fragmentada e despolitizada constitui-se no esvaziamento do conteúdo dos trabalhadores. A qualificação profissional deve ir além disso, construindo uma crítica que permita aos trabalhadores discutirem qual é a sociedade em que estão vivendo, seus limites e em que modelo gostariam de viver. A noção de qualificação profissional deve ser construída pelos próprios trabalhadores, tendo como meta a recuperação da historicidade das suas lutas e reivindicações: o princípio para a concretização de uma sociedade e do trabalho com sentido.



## NOTAS

<sup>1</sup> O texto é baseado na tese de doutorado intitulada *Os tempos modernos do capitalismo monopolista: um estudo sobre a Petrobrás e a (des)qualificação profissional dos seus trabalhadores*, do mesmo autor. Faculdade de Educação, Campinas: Unicamp, 2001.

<sup>2</sup> *Revista Programa Integrar*. Confederação Nacional dos Metalúrgicos. Junho/1998.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999, 258p.

ARANHA, A. V. S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte: n° 2, 1997, p. 12-30.

BERNARDO, J. *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?*. São Paulo: Boitempo, 2000. 98p.

BRAVERMAM, H. *Trabalho e capitalismo monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, 379p.

BRYAN, Newton Antonio P. *Educação, trabalho e tecnologia em Marx*. Texto para Discussão. Campinas: Unicamp, FAE, DASE, 39p.

FRIGOTTO, G. A Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, H. S. *A escola cidadã no contexto da globalização*. São Paulo: Vozes, 1999, p.218-238.

IANNI, Octávio. *A Era do Globalismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997, 225p.

JORNAL Nacional de Portugal disponível na Internet: <http://www.aecops.pt/noticias/199920/2846.html#indice>

LUCENA, Carlos Alberto. *Aprendendo na luta: A história do sindicato dos petroleiros de Campinas e Paulínia*. São Paulo: Ed. Publisher Brasil, 1997, 147p.

\_\_\_\_\_. Os desafios da formação educacional sindical frente ao neoliberalismo. *Revista Educação*. Campinas, PUC, n° 3, 1997, pp.51-58.

\_\_\_\_\_. *Os tempos modernos do capitalismo monopolista: um estudo sobre a Petrobrás e a (des)qualificação profissional dos seus trabalhadores*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Campinas: Unicamp, 2001.

MARX, K. *O Capital – Capítulo VI (inédito)*. São Paulo: Ciências Humanas, 1985, 169p.

\_\_\_\_\_. *O Capital: crítica da economia política; Livro 1º, Volume I*. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1985, 301p.

\_\_\_\_\_. *O Capital: crítica da economia política; Livro 1º, Volume II*. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1988, 294p.

MATTOSO, J. *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta, 1995. 210p.

\_\_\_\_\_. *O Brasil desempregado*. São Paulo: Perseu Abramo, 1999, 47p.

MÉSZÁROS, I. *Produção destrutiva e Estado capitalista*. São Paulo: Ensaio, 1996, 47p.

NAPOLEONI, Cláudio. *Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981, p. 86-95

Revista Programa Integrar. Confederação Nacional dos Metalúrgicos. Junho/ 1998.

SALM, C. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980, 112p.

SANTOS, E. H. Trabalho prescrito e trabalho real no atual mundo do trabalho. *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte: nº 1, 1997, p. 13-27.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de Politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989, 50p.

TADDEI, E. H. “Empregabilidade” e formação profissional: A “nova” face da política social da Europa. In: SILVA, H. S. *A escola cidadã no contexto da globalização*. São Paulo: Vozes, 1999. pp. 340-367.

*Recebido em 05.07.01*

*Aprovado em 30.08.01*

**Autor:** Carlos Lucena, Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp, é Professor do Programa de Mestrado da Universidade do Contestado em Santa Catarina. Livro publicado: *Aprendendo na Luta: a história do Sindicato dos Petroleiros de Campinas e Paulínia*. São Paulo. Publisher Brasil, 1997. Endereço para correspondência: Av. Padre Manoel da Nóbrega, 355, Apt. 45 C, Jardim Garcia, 13061-140 Campinas, SP. E-mail: carloslucena@mpc.com.br

# EDUCAÇÃO CORPORATIVA EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO: Análise da Universidade Telemar <sup>1</sup>

Inês Teresa Lyra Gaspar da Costa

Economista, analista de faturamento pleno da Telemar

## RESUMO

O artigo analisa a UNITE, universidade virtual criada pela Telemar, pretendendo demonstrar que a razão de tal interesse não está na falência do ensino convencional mas na oportunidade que a empresa antevê em fortalecer o seu espírito de corpo e de elevar o comprometimento do trabalho com o capital.

**Palavras-chave:** educação corporativa – neoliberalismo – pós-graduação (especialização)

## ABSTRACT

### CORPORATIVE EDUCATION AT GRADUATION LEVEL: Analysis of the University Telemar

The article analyses UNITE, a virtual university created by Telemar, attempting to demonstrate that the reason for such interest does not lie in the bankruptcy of traditional education, but rather in the opportunity the company foresees to strengthen its body spirit and to increase the commitment of work concerning capital.

**Key words:** corporative education – neo-liberalism – graduation (specialization)

A educação tem sido posta à prova nos últimos anos. A palavra, que sempre teve um significado de formação, busca do saber, reflexão, criação e crítica, vem assumindo outra conotação, mais no sentido de treinamento, adestramento, conhecimento rápido e fugaz, pronto e acabado. O primeiro envolve um conceito de compreensão da realidade – educar para o mundo do trabalho – enquanto o segundo significa educar para o Mercado de Trabalho. São dois objetivos bastante distintos e cada vez mais distanciados entre si na medida do desenvolvimento histórico das forças produtivas capitalistas.

No período moderno, como bem escreveu Frigotto (1999), a dicotomia entre as duas formas de educação ficava clara: escola adestrada para os

filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes. No século XX, a reforma educacional veio ao encontro dos interesses da reprodução do capital ao requerer a massificação e a elevação dos níveis de escolarização, mas apenas para os níveis primários de educação. Na verdade, a dicotomia persistiu – e persiste – e apenas mascarou o caráter elitista da educação.

A transformação da educação formativa para a educação de treinamento veio acontecendo com marcos bastantes significativos, sendo mais evidente a sua contribuição aos interesses do capitalismo a partir da década de 50.

A importância da educação para o desenvolvimento das forças produtivas foi tão grande que, no



âmbito da teoria do desenvolvimento capitalista engendradora na década de 50, surgiu a Teoria do Capital Humano como parte importante da função de produção. Via-se a educação como insumo substantivo para o desenvolvimento de uma nação. Matematizada na fórmula de Cobb Douglas –  $P = f(A, L, K, H)$  – a educação (H), entendida aqui como conhecimento, habilidades e atitudes, nada mais era que função (f) de uma série de insumos, tal como o trabalho (L), o capital (K) e o nível tecnológico (A) que explicavam o grau de desenvolvimento sócio-econômico de um país (P). Através do insumo H o país poderia resolver suas graves desigualdades, uma vez que a educação, nesta visão, funcionava como capacidade alavancadora do trabalho e da produção.

Até então era de fundamental importância a figura do Estado para prover um insumo tão importante para o crescimento e o desenvolvimento de uma nação. A falência do Estado-Nação, gerenciador de fundo público capaz de manter funcionando a engrenagem, sofreu forte ruptura no início dos anos 90 com o surgimento de um novo modelo de desenvolvimento denominado de *acumulação flexível*, com base nos preceitos neoliberais. E uma das políticas mais evidentes se pauta nos cortes orçamentários do setor público.

A revolução tecnológica engendradora na base do novo modelo, que surge neste final de milênio, e o contexto histórico, que proporcionou seu desenvolvimento, trouxeram consigo a exigência de um novo tipo de trabalhador, não com uma formação técnico-profissional restrita e especializada como demandara os anos do capitalismo fordista (Estado do Bem Estar), durante o período do Milagre Econômico, mas com visão *holística, flexível*, participativo, com raciocínio abstrato e criativo.

Seria uma volta àquele conceito inicial de educação? O de formação do conhecimento, da reflexão crítica e criativa, no sentido da curiosidade intelectual? Ou será mais uma exigência dos ditames do capital no sentido de, através da qualificação profissional, obter maiores e melhores níveis de produtividade e poder de competição no mercado?

A segunda linha parece o percurso mais evidente deste indagação, e para discorrer sobre o processo de educação voltada, hoje em dia, para os inte-

resses imediatos das empresas é que pretendo desenvolver este trabalho tendo como foco principal a educação financiada diretamente pelas empresas, explorando o sentido da relação trabalho-educação.

Financiando todo ou parte da especialização requerida de seus empregados, as empresas têm se lançado, elas mesmas, a produzirem suas próprias *universidades* no espaço virtual da rede intranet ou através de contratos firmados com estabelecimentos de nível superior, direcionando a educação ao que lhe interessa. É indubitável o crescimento dos cursos de pós-graduação *lato-sensu* (especialização), de modo geral inacessível à grande maioria dos profissionais a não ser que financiada por suas corporações.

Algumas pistas nos ocorreram e nos levaram a investigar o porquê de tamanha proliferação dos cursos do tipo *MBA* e pós-graduação *lato-sensu*. Tais pistas podem ser mapeadas nas seguintes hipóteses:

1. Falência do ensino superior formal em suprir mão de obra capacitada às necessidades do sistema capitalista.
2. As corporações vêm financiando tais extensões com o único e exclusivo propósito de atender aos seus interesses econômicos.
3. O crescimento da privatização de ensino é mais um produto do capitalismo que vê no negócio “educação”, mais uma oportunidade de exploração comercial, como tem sido a saúde, por exemplo.

É quase certo que todas estas grandes questões estão intimamente entrelaçadas sendo causa e efeito uma das outras.

Para desenvolver o trabalho, pretendi analisar o projeto de especialização em *MBA*, financiado pela Telemar, através de sua Universidade Corporativa - a UNITE, para os gerentes de negócios da empresa, buscando questionar junto aos próprios funcionários e dirigentes da empresa seus objetivos e resultados alcançados.

Três questões da pesquisa me pareceram ser cruciais e ficarão em aberto para serem respondidas em uma outra oportunidade:

- Como é encarada a educação extra-curricular e direcionada apenas a alguns poucos privilegiados?

- Para o empregado beneficiado: é vantajoso, pelas questões aqui postas, participar de um projeto de educação corporativa?
- Para a empresa: pelos resultados obtidos, interessa continuar financiando o projeto?

Neste artigo, restringimo-nos a analisar a educação corporativa ao nível da pós-graduação, com base nos documentos e informações disponibilizadas pela Telemar, excluindo-se as entrevistas.

A contextualização sócio-econômica do momento atual é de fundamental importância para o entendimento da questão do ensino superior no âmbito das empresas.

Até o início dos anos 70 o modelo capitalista se delineava por dois princípios básicos: uma intervenção direta do Estado na economia (modelo keynesiano), o Estado do Bem Estar Social, por meios de investimentos diretos e melhoria na distribuição social da renda e por um processo produtivo de características bastante peculiares (modelo fordista de produção).

O modelo de desenvolvimento implantado desde Bretton Woods, no pós-guerra, previa, com a criação da ONU, a completa segurança das nações-estado. Esta segurança era garantida não só pela via militar e política, através da plena soberania do Estado Nacional, mas também pela segurança social, através do Estado Providência. A segurança econômica se dava pela adoção do modelo keynesiano de intervenção do Estado na Economia que garantia as taxa de realização do sistema. Forte era, portanto, a presença do Estado, investindo ele mesmo ou financiando a formação do capital e garantindo, através da segurança previdenciária, a composição de uma enorme massa de salários indiretos indispensável para a formação de um mercado consumidor amplo e conseqüente reprodução do capital.

Em linhas gerais, pode-se caracterizar o Modelo do *Welfare State* em produção e consumo de **massa**, plantas industriais **rígidas**, linhas de montagem que economizassem o tempo e o movimento dos operários, **standardização** dos processos e produtos – daí a realização ser feita via um mercado massificado – extrema divisão do trabalho e especialização do operário. O modelo fordista de or-

ganização industrial era baseado em grandes e rígidas linhas de montagem, pela elevada vida útil dos produtos e elevados estoques. O mercado, por outro lado, era garantido por uma política salarial e promocional que aumentava a capacidade de consumo dos trabalhadores. O Estado desempenhava o papel de agente regulador, investindo e promovendo o bem estar social (distribuição social dos resultados pela via do Estado Providência) e, como conseqüência, existia uma politização da economia.

Este modelo começou a dar sinais de esgotamento nos fins da década de 70. Resgatando a teoria dos ciclos econômicos de Kondratieff, o economista Joseph Shumpeter complementa o conteúdo explicativo da teoria destacando “(...) *o papel das inovações tecnológicas na dinâmica do sistema econômico*” (Benko, 1995:26).

Resumidamente, a partir dos anos 70, marcado por um esgotamento do seu processo de acumulação, o capitalismo entra em crise. O modo rígido e estandardizado de produção, do ponto de vista tecnológico, aliado à crise endógena e cíclica das reduções em sua taxa de lucro, levaram o capitalismo a ter que, rapidamente, reinventar um novo padrão de acumulação.

Rompem-se as amarras do antigo sistema pela via tecnológica e das comunicações – Shumpeter pontua o nascimento de uma nova fase de inovações tecnológicas. “*A inovação é finalmente absorvida pelo tecido econômico e o sistema entra em fase de depressão, onde desenvolve os germes das novas inovações, reiniciando um novo ciclo.*” (Benko, 1995:27). O colapso do modelo foi, contudo, precipitado pela crise do petróleo.

O novo modelo que advém é fundado numa flexibilidade crescente tanto ao nível econômico – flexibilização do trabalho, da tecnologia, da planta – quanto social, flexibilização dos contratos da presença do Estado, alterando até os próprios valores éticos da sociedade. Vários autores denominam este novo período *pós-fordista* em “*regime de acumulação flexível*” (Benko, 1995:28) .

Hoje, o capitalismo se reveste de características bastante diferentes de há 20 anos atrás. A introdução de técnicas de produção flexível, de sorte a enxugar as *plantas* e tornar desnecessário os vultosos investimentos imobilizados, propiciou a diversifi-

cação dos produtos e processos, a obsolescência precoce dos bens e, por conseguinte, um mercado rotativo baseado no mesmo segmento da população. Não era mais necessário um mercado massificado, mas sim diferenciado e que consumisse os mesmos produtos com maior rapidez.

Este processo de flexibilização suscitou a crise do corporativismo uma vez que, ao prescindir da produção de massa, faz desaparecer a identidade coletiva da classe operária. A procura pela flexibilidade nos sistemas de produção e nos contratos salariais permitiria restabelecer as condições de acumulação rentável – baixos custos da mão de obra, baixa composição orgânica do capital, uma vez que isto garante elevadas taxas de lucro pela redução da participação do custo fixo e ciclo de reprodução reduzido (obsolescência precoce).

As características econômicas mais marcantes da globalização podem ser resumidas conforme bem expôs Chauí (1999):

1. **Desemprego estrutural** - opera por exclusão do mercado de trabalho e do consumo. Aliás, sobre este ponto já se prognostica para os próximos 20 anos (2020) que o sistema não mais precisará do que 20% da população atual para ser capaz de se reproduzir sustentavelmente. Como corolário do aspecto da elevação das taxas de desemprego, está a redução da jornada de trabalho que, ao operar no sentido precípua de redução do custo da mão de obra, gera uma enorme população dedicada a tarefas não diretamente produtivas. Ampliam-se as férias, aumenta-se o número de aposentados, estende-se o período escolar e as atividades de lazer. Este lado progressista do modelo ocorre nos países centrais, uma vez que o aspecto da exclusão se verifica nos países periféricos e nas zonas mais pobres dos países desenvolvidos.

2. **Capital financeiro** tornou-se o centro nervoso do capitalismo – há quem denomine esta nova fase do capitalismo como capitalismo pós-industrial.

3. Aumento estrutural do **setor terciário**, uma vez que a produção opera por fragmentação e dispersão de todas as etapas e esferas da produção

4. **Ciência e tecnologia** são os reais agentes da acumulação e não mais seu meio. O conhecimento e a informação tornaram-se monopólio do capital. Neste momento é que se observa a importância da

interferência e da regulação do capital privado na formação educacional dos seus empregados.

5. O capitalismo **rejeita** a interferência e a regulação do **Estado** na economia: crescem os programas de desregulamentação e privatização.

6. A mobilidade e instantaneidade do capital derruba fronteiras, cresce a **transnacionalização** da economia, bem como as formas não territoriais de governabilidade (FMI, OMC, Banco Mundial).

Este conjunto de características materiais refletiu no imaginário social que as legitima como sendo corretas uma vez que preserva o maior dos seus princípios: a liberdade. A liberdade não do sujeito, mas a liberdade de escolha material, de que produtos consumir.

Chauí (1999) estratifica esta nova forma de vida em quatro traços principais:

a. **A insegurança** (aliás, o princípio da liberdade é contraditório ao princípio da segurança). Esta insegurança se reflete nos meios materiais pela aplicação dos recursos nos mercados de risco, os chamados voláteis.

b. **A dispersão** (fragmentação e o individualismo das ações), que leva a sociedade a buscar uma autoridade despótica.

c. **O medo** (do desemprego, da exclusão, da vida ameaçada pela barbárie), que a leva a procurar formas místicas e fundamentalistas de religião.

d. O sentimento do **efêmero**, do descartável, da paixão pelas imagens – o marketing não comercializa mercadorias mas seus símbolos.

É, assim, justamente o oposto da sociedade moderna. O neoliberalismo é a exclusão de todas as conquistas: a sociabilização da economia é substituída por sua dessociabilização; crescem a miséria e a lumpencidadania.

Certamente, uma das seqüelas mais amargas deste novo modelo de acumulação capitalista que estamos experimentando é a exclusão de grandes parcelas da população do mercado de trabalho. Conforme já relatado, a excessiva transformação tecnológica, em especial no campo da microeletrônica e o controle dos custos, centrados principalmente no corte de pessoal e de seus benefícios, condições necessárias para a elevação dos níveis de competitividade empresarial, vem prescindindo do trabalhador. Nunca o sistema foi ca-

paz de gerar tanta produção com tão poucos empregados. A lógica da reprodução capitalista neoliberal torna a mão de obra cada vez mais desnecessária.

Esta desnecessidade atinge não só os mais velhos, os desqualificados, os de educação precária, mas também os mais jovens. O sociólogo espanhol Enric Sanchis argumenta que este fato é a grande diferença da crise de depressão dos anos 30. No Brasil, o desemprego já atinge 26,7% de jovens entre 18 e 24 anos.<sup>2</sup>

O senso comum do pensamento neoliberal aponta, contudo, para a educação cada vez mais especializada como fator de empregabilidade<sup>3</sup>. Não é sem propósito que altos executivos, na faixa de 40-50 anos, vêm buscando cursos de especialização e de pós-graduação, normalmente *lato-sensu* e os tão conhecidos MBA (*Master in Business Administration*) para ampliar seus conhecimentos e assim poder disputar por sua permanência no mercado de trabalho, sem contudo ferir o seu tempo de dedicação à empresa. As parcerias com as universidades implicam num cronograma que prevê horários flexíveis (sextas e sábados de 15 em 15 dias, por exemplo, tem sido a opção mais freqüente das empresas).

Por outro lado, é de interesse das empresas estimular as especializações, direta ou indiretamente, seja ela mesma gerindo-as, seja financiando-as, de modo a valorizar um dos seus principais fatores de produção, o *capital humano* e, assim, garantindo também a valorização de suas ações no mercado.

Indubitavelmente a melhoria educacional proporciona melhores condições de disputa no mercado de trabalho, possibilitando a uma parcela mais capaz – já incluída socialmente – a manter com mais facilidades seus postos de trabalho ou alcançar novos em substituição aos já existentes.

Além da questão do dualismo e do privilégio que a especialização produz, há de se atentar que não é qualquer curso que melhoraria as condições de empregabilidade, mas aqueles especificamente que formem um perfil de funcionário demandante do novo modelo – ágil, com visão holística, voltado para a gestão do negócio da empresa, criativo, capaz de bem gerenciar com mínimos recursos, ou seja *um profissional polivalente capaz de suportar*

*mudanças sem afetar o seu rendimento.*<sup>4</sup>

Andrade (2000) faz uma análise bastante esclarecedora do processo da educação corporativa. A melhoria dos padrões de competitividade entre as empresas, no que diz respeito ao aspecto educacional de sua força de trabalho, não depende apenas e unicamente do treinamento que dispensa aos seus empregados. Diferentemente do período fordista, ao qual já nos referimos anteriormente, em que o treinamento para economizar tempo e movimentos na linha de produção era fundamental para elevar os níveis de produtividade de uma indústria, o modelo atual requer elevação dos patamares de escolaridade formal de seus empregados, uma vez que é a partir da educação formal que se desenvolve o senso crítico, a visão do todo e da importância de suas funções no contexto da empresa. Mas será mesmo esta a razão da busca da melhoria dos níveis de escolaridade formal de seus empregados? Certamente por trás destas razões de princípios, ao menos aparentemente tão nobres, está implicitamente a facilidade de a empresa ser melhor entendida quando deseja desenvolver e fortalecer seu *espírito de corpo* ou, em outras palavras, o comprometimento (e não obrigação) do trabalho com o capital.

Visto desta forma, trabalho e capital não mais se relacionariam dialeticamente mas de mãos dadas, cooptados. Os trabalhadores se transformam em *sócios* do negócio, recebem remuneração variável e participação nos lucros, retirando o peso do custo social implícito nos salários.

A educação corporativa surge, portanto, num momento histórico em que as razões de cunho ideológico, ao desenvolver a noção de compromisso com a empresa, permitem, sem resistência, a redução de custo pela incorporação do artifício da remuneração variável que substitui o salário formal, e a valorização do capital humano tão importante para a própria valorização da empresa.

A Educação Corporativa foi desenvolvida a partir da idéia da Educação pela Qualidade. A educação pela Qualidade é um projeto ideológico-político engendrado pelo IEL (Instituto Euvaldo Lodi / CNI – Confederação Nacional da Indústria) no sentido de complementar o atual sistema de ensino formal que, em sua visão, seria incapaz de proporcionar ao sistema a melhoria de qualidade, produtivi-



dade, competitividade requeridos pelo atual modelo de globalização.

O projeto não se restringe ao atingimento da educação de trabalhadores e profissionais, mas que venha conscientizando desde a infância e da adolescência o desejo de ascensão econômica na fase adulta, ou seja, explicitamente pretende uma alteração simultânea na organização escolar e na própria sociedade.

Dito desta forma, fica, implicitamente, o convite para que as empresas, elas mesmas, garantam que a educação pela qualidade transformará o trabalhador brasileiro em cúmplice consciente e comprometido com projeto de acumulação neoliberal. O IEL é bem explícito quanto ao aspecto de que a educação formal deve estar livre de qualquer aspecto ideológico que fira o bom entendimento entre as classes.

*“O clássico embate capital/trabalho, base sobre o qual se assentou grande parte das teses educacionais, vê-se agora desafiado por novas e contestadoras posturas, motivadas pelos ventos das atuais condições de desenvolvimento das forças produtivas que, em nossa realidade, embora ocorram de maneira desigual, não podem ser ignoradas”* (IEL, 1992; in: Andrade, 2000:77).

Durante a década de 90, fortalece-se o tripé qualidade-produtividade-rentabilidade, e aí está o ponto máximo do conceito, utilizado ideologicamente para tratar o conflito trabalho-capital como sendo uma relação cooptativa e não contrária. A busca pela qualidade (excelência) significa tratar os trabalhadores como sócios, comprometidos com a realização da acumulação do capital. Descobre-se, ademais, que o conceito é passível de mensuração, seja através de indicadores do tipo ISO (prêmios à qualidade), seja através de métodos estatísticos de controle, seja na mensuração de seus custos.

No Brasil, o discurso da qualidade no campo da educação já permeia o Ministério da Educação através do Programa *Escola de Qualidade Total (EQT)*, desenvolvido no núcleo central de Qualidade e Produtividade subordinado ao MEC. A difusão do método TQC - *Total Quality Control* - através de um órgão do governo corresponde à tentativa de aplicar os princípios empresariais de controle da quali-

dade no campo pedagógico. Mas, para que isto ocorra, supõe-se a própria privatização da política educacional, cujo idealização foi feita, como já salientado, pela Confederação Nacional da Indústria através do IEL.

O senso comum pontua, então, a seguinte racionalização da competitividade na educação:

- 1) a educação formal não responde às demandas e exigências do mercado;
- 2) contudo, a educação deve ajustar-se a elas;
- 3) certos instrumentos de medição permitem indagar acerca do grau de ajuste educação-mercado e propor mecanismos corretivos para que se alcance elevado grau de eficiência e êxito.

Ninguém, em sã consciência, haveria de discordar da importância de se ter uma educação com qualidade, mas isto não significa que esta educação deva estar ao alcance de uns poucos privilegiados, convertendo a educação, como bem lembrou Gentili, em instrumento de polarização social e de exclusão, onde se encontra subjacente a idéia de excelência, tornando-a privilégio de uns poucos, nunca um direito de todos.

A Telemar é hoje a maior empresa de telecomunicações da América do Sul em faturamento e em número de telefones instalados. Possui larga experiência em serviços de telefonia fixa local e de longa distância, além de oferecer serviços para Internet, transmissão de dados e imagens, entre outros. Sua área de concessão abrange 16 estados brasileiros correspondentes às regiões norte/nordeste e sudeste (exclusive São Paulo)

A atuação da Telemar na área educação está corporificada na UNITE, voltada para o atendimento interno de seus colaboradores, e no projeto denominado Projeto Telemar de Educação, voltado para a atendimento da sociedade. Este último se insere no planejamento de marketing social da empresa, cujo principal objetivo é o de fornecer equipamentos de informática e possibilitar o acesso à internet para escolas carentes .

A UNITE foi um projeto criado em dezembro de 1999. Idealizada através de *Colleges* Crenças & Valores, Formação, Desenvolvimento Gerencial e Liderança, Negócios e Atendimento e Programas Especiais, atua através de um *portfólio* bastante amplo e focado na estratégia da Empresa. A Uni-

versidade foi concebida com base numa preocupação empresarial herdada desde 1955, segundo o texto do site interativo da empresa (<http://intranet.telemar/intranet.newhp3/index.htm> - 07.08.2001)

*“Em 1955, nos Estados Unidos, a General Electric começava o movimento das universidades corporativas. Hoje elas são mais de 1.600 em todo o mundo. Essa tendência foi crescendo à medida em que o estilo acadêmico e teórico das universidades convencionais **não contemplava** (grifo nosso) algumas estratégias focadas nos negócios idealizados pelas grandes corporações.*

*As Empresas necessitavam, já naquela década, de agilidade e dinamismo na aquisição do conhecimento. Hoje, o desenvolvimento tecnológico acrescenta mais velocidade a esse processo.*

*Se olharmos com mais atenção, as Universidades Corporativas **organizam** (grifo nosso) o aprendizado para a sua realidade específica, diagnosticando as necessidades e buscando soluções de treinamento baseadas nas estratégias da Empresa. Neste processo de pensar o aprendizado corporativo, várias tecnologias de educação são disponibilizadas de forma a interagir intensamente com o seu próprio público”.*

A UNITE foi criada com o propósito de diferenciar o desempenho dos funcionários, atuando efetivamente na gestão do conhecimento, na identificação das competências e dos valores da Organização. Entende a educação corporativa como um processo contínuo de aprendizagem, como condição fundamental na construção e consolidação da cultura Telemar e no desenvolvimento da capacidade crítica dos colaboradores para melhor capacitá-la a enfrentar o acirramento da competitividade frente aos concorrentes.

Formada com base em princípios, missão e departamentos, orçamentos e metas a serem cumpridas, a UNITE se estrutura como uma verdadeira empresa. Convém descrever seus principais princípios, organização e objetivos:

São 6 os princípios da UNITE:

- **Formação do “*esprit de corps*”** (espírito de corpo) do *Time Telemar* (grifo nosso): isto se dá por meio do trabalho em equipe e da disseminação dos valores, das crenças e da cultura Telemar.
- **Aprendizagem contínua dos Negócios Telemar**: visando o desenvolvimento de novos produtos, do conhecimento interno e da sua aplicabilidade na satisfação do Cliente.
- **Propiciar o entendimento da cadeia de valor da organização**: a meta é desenvolver a visão sistêmica do Negócio Telemar.
- **Colaboradores atualizados e preparados para serem os melhores na função que exercem**: a Telemar quer formar profissionais *Classe Mundial* (grifo nosso), sempre competitivos através da busca constante na obtenção do menor custo versus melhor resultado nos negócios em que a empresa se envolver.
- **Busca constante do novo saber/conhecimento**: significa centralização, comunicação e aproveitamento das práticas e idéias Telemar.
- **Utilização da tecnologia para a disseminação do conhecimento**: o conhecimento deve ser construído e disseminado entre todos os membros da *nossa Cadeia de Valor* (grifo nosso).

Observa-se, através de seus princípios, que o objetivo é desenvolver nos funcionários o máximo de comprometimento com a empresa, enfraquecendo, assim, a relação capital-trabalho, visando não só melhorar a eficiência econômica na alocação dos recursos – menor vínculo salarial e maior aceitação dos empregados na remuneração variável e livre de encargos sociais – mas também no que tange ao aspecto político da relação, fortalecendo o poder empresarial em detrimento dos associações de classe e dos sindicatos.

A atuação educacional da UNITE abrange, além de treinamentos específicos, um escopo de formação educacional convencional bem estruturado, denominado *College* Formação. Neste espaço as metas são: promover a educação formal dos funcionários no que tange ao ensino fundamental (1º grau), 2º grau (Médio e Técnico), além do nível universitário e pós-graduação.

No que tange à formação da graduação, a



UNITE procura incentivá-la através da concessão de bolsas de estudo, que correspondem a 70% do valor das mensalidades, mas limitadas ao valor de R\$ 250,00 conforme pré-estabelecido em regulamento específico. Em 2001, a UNITE iniciou seu programa de pós-graduação. As bolsas representam o mesmo percentual das de graduação, limitando-se a R\$ 300,00 o valor da mensalidade.

Para candidatar-se a uma vaga, o funcionário terá de se encaixar nos seguintes requisitos:

#### **Graduação:**

- não ter concluído nenhum outro curso de graduação;
- ser colaborador efetivamente comprometido com a Organização;
- os cursos devem ser dentro das áreas de interesse da Matriz / Regional / Filial, que visem à capacitação para o atingimento das metas desdobradas das diretrizes.

#### **Pós-Graduação:**

- ser colaborador efetivamente comprometido com a Organização;
- os cursos devem ser dentro das áreas de interesse da Matriz / Regional / Filial, que visem a capacitação para o atingimento das metas desdobradas das diretrizes.

O curso de pós-graduação selecionado para ser analisado - o **MBA Empresarial** - tem por objetivo preparar os gerentes mais talentosos (Talentos Telemar) para que gerenciem com mais competência. As aulas são ministradas fora do local de trabalho, normalmente em hotéis-fazenda, denominadas de atividades de imersão. Complementando a carga horária existe a atividade de auto desenvolvimento a distância.

No curso de MBA empresarial o beneficiário terá contato com disciplinas que envolvam o mundo dos negócios: economia, organização, negócios internacionais e os instrumentos e conceitos fundamentais para a aplicação das competências empresariais: finanças, marketing, estratégia e gestão de pessoas.

O participante deverá desenvolver um projeto para verificação da viabilidade de sua aplicação no âmbito da empresa. Os melhores Projetos TELEMAR serão publicados através da UNITE (via intranet) para toda a Organização.

O objetivo do projeto aplicativo é desenvolver a capacidade do profissional de trazer o aprendizado do meio acadêmico (seu saber) para o seu trabalho diário (transformando em conhecimento Telemar) agregando valor ao Negócio TELEMAR, principalmente ao trabalhar a imagem da empresa. O tema deverá ser definido pela diretoria do participante, de acordo com as necessidades prioritárias de sua área, visando a obtenção de resultados imediatos.

O colaborador contemplado no Programa do Fundo de Bolsas de Estudo não será elegível, por dois anos após o término do Curso em questão, para quaisquer atividades acadêmicas da UNITE com participação parcial ou total no pagamento.

Ao nosso ver ficam explícitos, pela leitura de alguns tópicos dos regulamentos para a concessão de bolsas, alguns propósitos da UNITE:

- O baixo limite da bolsa (até R\$ 250,00 e R\$ 300,00 respectivamente para os cursos de graduação e pós-graduação) já é por si só fator seletivo de acesso, uma vez que apenas os funcionários melhor pagos teriam condição de bancar o diferencial de mensalidade, cuja parceria, é, não raro, efetuada com instituições de ensino privado.
- Os cursos pré-selecionados para fazer parte do programa serão somente aqueles julgados adequados aos interesses profissionais da empresa. Ou seja, ratifica-se o comprometimento de seu funcionário ao limitar a livre escolha de seu curso. Do mesmo modo, este propósito fica explícito quando é dado à Telemar o direito de escolher o tema da monografia ou do projeto aplicativo.
- São bem economicistas os critérios de avaliação do projeto de pós-graduação da UNITE, o que corrobora a perfeita aplicabilidade buscada pela lógica neoliberal dos conceitos econômicos como critério de avaliação de uma área social como a educação, ou seja, quando a avaliação do desempenho do aluno é mensurada unicamente através de indicadores quantitativos (índice de eficiência/produzitividade, índices de aplicabilidade etc), o critério econômico da relação de avaliação custo/benefício torna-se o único método de apuração da eficácia do pro-

jeto. Uma avaliação mais subjetiva e crítica do aprendizado não é levada em conta.

No imaginário social, uma das razões por que as empresas modernas estão buscando fora do ambiente da academia os cursos de pós-graduação e extensão, definitivamente, não tem a ver com a qualidade do ensino superior no país. As corporações se interessam, elas mesmas, em formar suas próprias universidades, para controlar o conhecimento que é direcionado aos seus empregados, com o firme propósito de incutir um outro tipo de mentalidade, a mentalidade de espírito corporativo, de fazer parte do time, do comprometimento integral com os resultados. Enfim, elas querem direcionar o conhecimento para minimizar o embate capital-trabalho. Ao contrário, nas academias o desenvolvimento da mentalidade crítica com relação ao sistema não interessa às empresas modernas, uma vez que acirra a visão dialética do capital e do trabalho, o que obviamente prejudica a gestão da empresa.

O contexto sócio-econômico demandou que assim caminhasse a educação corporativa, sobretudo a educação superior e a especialização universitária. Acenando com a possibilidade de aumentar a capacidade de absorver conhecimento a custos acessíveis, as empresas vêm substituindo o ensino convencional. Cresce o número de instituições de nível superior criadas para firmar parcerias com as empresas privadas, indo ao encontro das necessidades de realização do capital.

Para as empresas, o estágio de plena cooptação do capital e trabalho parece que ainda está longe de ser alcançado. Apenas começa-se a dar os primeiros passos. O método deve ainda buscar o pleno equilíbrio entre manter aceso o interesse dos beneficiários pelo ensino e a importância do dia a dia da empresa. Por outro lado, não é à toa que as empresas continuem fortalecendo suas universidades empresariais, uma vez que este aceno pode substituir, a custos muito mais atraentes, a remuneração variável, quando desenvolvem a mentalidade dos participantes no sentido de ser a empresa também um empreendimento deles próprios.

O chamariz mais importante para que o funcionário se interesse em participar da educação corporativa é a perspectiva de ter sua educação subsidiada. No entanto, como é limitada a mensalidade bancada pela empresa a R\$ 300,00 ou R\$ 400,00, no caso da Telemar, o candidato terá que desembolsar, na prática, muito mais que 30% do custo do ensino. Cursos como os descritos custam em torno de R\$ 900,00, significando que o beneficiário não o é tanto assim. Em consequência, limita-se em muito o acesso aos cursos oferecidos

Deve-se ressaltar, ademais, para a limitada escolha dos cursos disponíveis. Todos, sem exceção, são voltados para a formação e o desenvolvimento de capacidade gerencial ou para disciplinas relacionadas à economia, finanças, contabilidade e administração. Não há interesse na educação corporativa fora destes limites. Mas o que mais nos chama a atenção é a escolha, pela empresa, do tema do projeto final, o que denota o seu desejo em controlar integralmente o conhecimento adquirido pelo beneficiário. Não se está aqui pondo em questão a exigência da aplicabilidade do conhecimento na vida prática da empresa, o que é absolutamente concebível. Há, contudo, que se apontar para que as escolhas no universo de conhecimento adquirido também possam ser feitas pelo próprio empregado participante.

Em suma, todo o trabalho investido na consecução do programa de pós-graduação empresarial tem o nítido propósito de formular uma nova mentalidade a ser multiplicada através dos seus gestores, que implique na minimização do conflito social latente na relação capital-trabalho e, por conseguinte, trazendo melhores resultados para a empresa e para a valorização de suas ações no mercado.

Seria possível, dentro deste contexto, que o empregado beneficiado tirasse proveito próprio desta oportunidade? Acreditamos que sim, uma vez que o nível de instrução ministrado é, não raro, bastante elevado. Caberá ao empregado saber usar este conhecimento adquirido de forma crítica e como meio de valorizar sua capacidade de empregabilidade. Esta oportunidade oferecida pela empresa é, ao nosso ver, incontestável.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este artigo é resultado da monografia de conclusão do curso de Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, oferecida pelo Departamento de Educação I da UNEB.

<sup>2</sup> *Revista Educação*, jan/2000, pg. 34.

<sup>3</sup> Paulo Roberto Ferreira diretor geral do ISE – Instituto Superior da Empresa, in *Revista Talento*, de novembro de 1999, pg. 36.

<sup>4</sup> Jargão administrativo muito utilizado nos meios empresariais assumindo a conotação de capacidade de a pessoa se manter empregada ou de ter sucesso em uma eventual mudança de emprego.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávio Anício. A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “Novo Industrialismo”. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p.59-78 (Coleção Educação Contemporânea).

BENKO, Georges. Leitura Sócio Econômica do fim do século. In: \_\_\_\_\_. *Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI*. São Paulo: Editora Hucitec, 1995. p.19-49.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: \_\_\_\_\_. (org.). *A universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, p.211-223.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia Neoliberal e Universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 27-51.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Educação Como Campo Social de Disputa Hegemônica. In: \_\_\_\_\_. *Educação e a crise de capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999, p.25-58.

GENTILLI, Pablo A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HIRST, Paul; THOMSON, Grahane. Globalização, governabilidade e estado-nação. In: \_\_\_\_\_. *Globalização em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.263-301.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p.55-81.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: \_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997, p.187-233.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p.83-129.

SANTOS, Boaventura de Souza. Cinco desafios à imaginação sociológica. In: \_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez 1997, p.17-22.

SANTOS, Theotônio dos. Revolução Científico-Técnica (RCT): variável fundamental da economia

mundial. In: \_\_\_\_\_. Economia Mundial. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p.25-32.

SUARÉZ, Daniel. O princípio educativo da nova Direita. Neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILLI, Pablo A. (org.). *Pedagogia da exclusão*. O neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. Coleção Estudos Culturais em Educação0, p.253-270.

*Recebido em 01.10.01*  
*Aprovado em 18.10.01*

**Autora:** Inês Teresa Lyra Gaspar da Costa, economista, é analista de faturamento pleno da Telemar. Endereço para correspondência: Rua Renato Mendonça, 317, aptº 1604, Brotas - 40285-440 Salvador-Bahia. E-mail: lyra@e-net.com.br



# EDUCAÇÃO EMPRESARIAL NOS CORREIOS: aplicação do Plano Diretor de Educação Empresarial

**Mônica Lyra**

Arquiteta da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

## RESUMO

Com as mudanças na economia mundial a partir dos anos 80 e com o advento da globalização, as organizações buscaram se adequar ao novo modelo exigido pelo mercado, para torná-las mais competitivas e rentáveis. Dentro desse contexto buscamos analisar como a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – ECT se preparou para adequar-se a essa nova realidade, especialmente quanto à qualificação de seus recursos humanos.

**Palavras-chave:** neoliberalismo – educação empresarial – trabalho e educação

## ABSTRACT

### **BUSINESS EDUCATION IN POST OFFICES: application of the Director Plan of Business Education**

With the changes in the world economy starting from the 80's and with the advent of globalization, organizations sought to adapt to the new model demanded by the market, in order to become more competitive and profitable. Within this context we sought to analyze the way the Brazilian Company of Mail and Telegraph – ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos prepared to adapt to this new reality, especially as for the qualification of its human resources.

**Key words:** neo-liberalism – business education – work and education

É inegável que o mundo está em constantes transformações, com um ritmo muito diferente daquele que vinha ocorrendo anteriormente. A partir da década de 80 grandes mudanças aconteceram nos países de capitalismo avançado. As mudanças foram de ordem social, cultural e política e o mundo não reconhece mais os limites entre os países. Os *muros que separavam esses países foram por terra* e a chamada globalização da economia passa a ser uma realidade. Estamos em uma época de mu-

danças ou em uma mudança de época, como registram alguns filósofos e pensadores? Ainda não temos respostas, só sabemos que essas mudanças estão ocorrendo de uma forma assustadora e estonteante.

Dentro desse contexto de mudanças, as organizações tentam se adequar aos novos modelos de gestão, pois o modelo mecanicista – taylorista – não mais atende às exigências do mercado global. Os empregados têm que ser flexíveis, têm que sa-



ber resolver todos os problemas de maneira rápida e eficiente. Devem ter noção de tudo e ter conhecimento necessário para responder aos imprevistos em um *estalar de dedos*.

Dentro desta visão atual procuramos analisar como a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, uma empresa pública e de grande porte, com uma estrutura nacional de grande alcance, sendo a maior empresa empregadora em regime de CLT do Brasil e com uma diversidade de empregados em termos de qualificação tanto profissional quanto educacional, vem se preparando para tornar-se uma organização mais competitiva e rentável em um mercado onde não existem mais fronteiras.

O lema atual das organizações é “*preparar seu efetivo para a competitividade*” qualificando seus empregados para a obtenção de maiores lucros. Assim, indagamos como está ocorrendo esse processo nos Correios e de que forma. O que a empresa visa alcançar e quais os resultados por ela obtidos até agora?

Com a abertura econômica iniciada na década de 80 houve um acelerado desenvolvimento tecnológico e cultural, impulsionado pela explosão das informações e intensificação das comunicações em nível mundial. Saímos da *era industrial* e passamos para a *era da informação*, onde o maior patrimônio é o conhecimento, a informação.

Cultura, Estado, mundo do trabalho, educação, etc. sofrem as influências de novos paradigmas e a globalização coloca novos desafios para o homem no final deste século. A sociedade globalizada está mudando a natureza do trabalho, passando para um modo mais intelectual e criativo. A lógica taylorista passa a assumir outro modo de produção, fundamentado no paradigma do conhecimento.

O mundo do trabalho é marcado pela mudança do fordismo, que se caracterizou pelo trabalho dividido, repetido e contínuo, fundamentando-se nos princípios da eficiência, produtividade e economicidade, para o pós-fordismo. Neste, os trabalhadores devem ser autônomos, porque as grandes fábricas pós-fordistas trabalham com tecnologias flexíveis. Devem ser autônomos para aprender, pois, além da polivalência, exige-se a criação e a resolução de problemas que são novos a todo instante. Portanto, somente os indivíduos au-

tônomos conseguem manejar ferramentas dinâmicas, como o conhecimento, a criatividade, a tomada de decisão e a comunicação.

O novo profissional deve ter uma visão sistêmica e generalista; ter talento e competência; saber trabalhar em equipe; ter equilíbrio emocional e criatividade; conviver com as adversidades e, sobretudo, capacidade de aprender a aprender, pois os conhecimentos adquiridos tornam-se rapidamente obsoletos, sendo preciso desconstruir os antigos e adquirir novos.

A educação na sociedade globalizada tem o compromisso de preparar o homem para viver e participar de uma cultura que não é apenas social. A educação deve possibilitar o desenvolvimento do homem integralmente para que ele possa não só atender aos requisitos do mercado, mas também atuar como cidadão no mundo globalizado.

Como parte do fenômeno da globalização, o Estado-nação sofre um enfraquecimento, tornando-se impotente diante da influência dos imprevistos do mercado mundial. A política neoliberal é adotada por diversos países e o mercado aberto (livre comércio) é valorizado como única instituição autorreguladora. O *Estado do bem estar social* é substituído pelo *Estado mínimo* e os países têm de se adequar a esse novo modelo, sujeitando-se às regras de organizações financeiras, como o Banco Mundial e o FMI, que definem programas e políticas públicas.

Qualquer atividade na sociedade atual requer qualidades intelectuais, estéticas, conduta moral, ética, concepção ampliada de mundo, domínio instrumental de línguas, habilidades de comunicação e capacidades de gerar novos modos de pensar. Sem uma política educacional de qualidade, o analfabetismo, a mão-de-obra desqualificada e o alto nível de desemprego irão definir o lugar onde o país deverá estar na escala da globalidade mundial.

A situação do Brasil é delicadíssima, visto que a iniquidade social é uma realidade arrasadora e assustadora. Há o agravante de vivermos em um país onde “(...) *ainda tem quase um terço da sua população com primário incompleto (boa parte analfabeta ou quase)*” (Serj, 2000:21). Os trabalhadores encontram-se despreparados para a globalização e automação e, pelos padrões mundi-

ais de escolaridade mínima, muitos trabalhadores são incapazes de ler corretamente um manual de instruções. Decorre daí que os trabalhadores menos qualificados ou desatualizados são os mais atingidos pelo desemprego e, conseqüentemente, pela exclusão social (Gilio, 2000).

Na década de 50, com o *desenvolvimentismo*, expressão usada para designar o crescimento econômico acelerado na época, foi possível ao Brasil estabelecer um parque industrial razoável, contando com uma base estreita de mão-de-obra qualificada. O processo de modernização econômica e a abertura comercial colocaram o Brasil em um grande desafio: aumentar a competitividade com um mínimo de equidade. Assim sendo, a educação deixou de ser apenas um problema social, passando a ser, também, um problema econômico (Gílio, 2000).

Para que o país possa absorver novas tecnologias, acompanhar o ritmo do avanço tecnológico e promover a flexibilidade do mercado de trabalho, o vínculo entre a competitividade empresarial e um sistema educacional eficiente passa a ser condição *sine qua non* para as organizações.

Nesse cenário, a ação empresarial torna-se necessária e as empresas iniciam um processo de investimento na área educacional. As instituições governamentais não são mais consideradas as únicas responsáveis pelo desenvolvimento social. As organizações inovadoras sabem que o sucesso de suas empresas e a obtenção de um maior nível de competitividade dependem, dentre outros fatores, de seus recursos humanos, e que estes devem ser bem capacitados para que possam obter eficiência e qualidade no desenvolvimento de suas habilidades, ou seja, na utilização de seu conhecimento. Dentro dessa visão, habilidade tornou-se sinônimo de empregabilidade, significando que o indivíduo continua empregado enquanto trazer resultados para a empresa. Há uma relação estreita entre nível de instrução e rendimento no trabalho, o que levou as empresas a pensarem em investir na educação e na capacitação de seus empregados.

A promoção de cursos, centros de treinamento, criação de escolas e universidades corporativas e mudanças na política de recursos humanos tornam as empresas também uma instituição de ensino. O programa de educação empresarial interessa, pois,

a todos: às empresas, pois estas buscam elevar a produtividade e a competitividade; aos trabalhadores, porque aumenta a chance de continuar empregados.

Com o advento da industrialização e a necessidade de mão de obra especializada passou-se a reclamar a capacitação profissional, pois a não qualificação profissional ocasionava prejuízos e desperdícios às organizações. A evolução tecnológica, a partir dos anos 70, e a competitividade desenfreada exigiram das empresas uma eficácia e uma adaptação muito grande. Houve um aumento acentuado no investimento em programas de treinamento.

O treinamento era visto como um instrumento capaz de alterar o comportamento das pessoas e transformar um baixo rendimento profissional em uma maior eficácia no desempenho das tarefas. Primeiramente, o treinamento desenvolvido esteve voltado para as habilidades motoras do homem – treinamento operacional – e posteriormente levaram-se em conta as características cognitivas e de personalidade, agora visando os escritórios e gerências. Surgem então as atividades de Treinamento e Desenvolvimento - T&D, sendo sempre ministradas em ambiente de sala de aula.

Com a evolução das teorias da administração, em decorrência do avanço tecnológico, não basta somente o *know-how* (como fazer), mas também o *know-why* (saber fazer). Os trabalhadores precisam pensar, saber fazer, estar mais conscientes das suas atribuições. Hoje, os programas de treinamentos estão voltados para uma visão em que o homem seja sujeito e, efetivamente, reaprenda a pensar.

No cenário de mudanças atual, a área de recursos humanos das organizações procuram se moldar e mudar os programas de T&D tradicionais, voltados apenas para a capacitação técnico-operacional ou compondo pacotes de treinamento para cumprir horas. As organizações estão buscando a educação e não o adiestramento, e se voltam para o homem holístico e não para o trabalhador robotizado, pois dentro da visão atual o ser humano é o maior valor dentro das organizações.

Nesta *Era*, a do *conhecimento* e da *informação*, as empresas estão investindo cada vez mais na educação. Exige-se que o incentivo ao

autodesenvolvimento seja contínuo (educação permanente) de forma a permitir que seus empregados possam assimilar os processos de mudanças no cenário mundial e de novas tecnologias.

Segundo Gadotti (2001), a expressão *Educação permanente* tem servido para identificar a educação fora da escola ou do sistema educacional e é usada para designar também a educação de adultos, educação extra-escolar, formação profissional, formação supletiva, reciclagem, educação informal, etc.

Segundo Andrade (2000), os empresários têm interesse na educação permanente dos seus empregados, pois ela está vinculada ao lucro das empresas, e conclui dizendo que é dentro desse contexto que as empresas estão se esforçando para que a classe trabalhadora se transforme, adapte-se às novas exigências do mercado e se integre à nova visão de mundo. É nesse quadro que o campo da educação aparece como sendo o campo privilegiado para operacionalizar o objetivo das empresas.

Assim, podemos concluir que as empresas estão extremamente envolvidas no processo de educação profissional de seus empregados, pois visam, principalmente, o aumento de sua produtividade e uma maior competitividade no mercado globalizado.

Na década de 70, a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos promoveu uma série de mudanças na sua área de pessoal, quando se transformou em Empresa Pública. Foram criados, então, cinco centros nacionais de treinamento em todo o Brasil; realizado um convênio com a PUC/Rio para a realização da 1ª turma do Curso de Administração Postal e estruturada a Escola Superior de Administração Postal (ESAP/Brasília).

Passados vinte anos, em 1989, com a elaboração do plano ECT2000, os Correios também se mostraram preocupados com a qualidade e a competitividade. A Direção analisava o que aconteceria à Empresa na década de 90 e como ela deveria seguir. Esse plano contribuiu para mudanças radicais na organização e esta, que até então só entregava cartas, telegramas e pequenas encomendas, começa também a enfrentar a concorrência dos courriers (serviços de correio formal, como Vaspex, Fedex etc., e informal, como a entrega de encomendas pelos motoboys). Respalhada pelo Governo, a

ECT buscou a diversificação das suas atividades e os recursos humanos necessários para o reerguimento da Empresa e do próprio serviço postal brasileiro: nascia assim o Banco de Serviços.

No início da década de 90, havia a necessidade de aumentar a capacidade instalada na área de atendimento para dar suporte à nova vocação dos Correios como um Banco de Serviços. A limitação orçamentária para estes investimentos e a falta de autonomia administrativa para contratar apareciam como empecilhos. A solução foi criar a maior rede de *franchising* do país: as ACF's (Agências de Correio Franqueada).

Na segunda metade da década de 90, a ECT volta-se para investimentos em tecnologia e em recursos humanos, buscando recuperar o terreno perdido nos anos anteriores, uma vez que a abertura comercial desencadeada pelo governo a partir de 1990 facilitou a operação de multinacionais no Brasil para atuação no mercado de pequenas encomendas. O período de investimento tecnológico, iniciado nos anos 70, interrompido na década de 80 e na primeira metade dos anos 90, novamente ganha fôlego.

Com a criação em 1995, pelo Governo Federal, do PASTE (Programa de Recuperação e Ampliação do Sistema de Telecomunicação e do Sistema Postal), com previsão de investimentos consideráveis para os anos de 1996 a 2003, foram desenvolvidos os seguintes programas de investimento: a recuperação e ampliação do atendimento: o correio avançado, a recuperação e ampliação de edificações e do parque industrial, a reorganização do sistema de RH, o aporte tecnológico, e a recuperação e ampliação do transporte.

Dentro do programa *reorganização do sistema de RH do PASTE*, encontra-se o projeto corporativo *educação empresarial*, com o objetivo de assegurar a capacitação e o desenvolvimento dos recursos humanos da ECT, de modo a viabilizar o salto tecnológico requerido por ela, além de possibilitar redefinir o seu modelo organizacional.

Para dar suporte a este projeto, é criado, em 1996, o Plano Diretor de Educação Empresarial (PDEE), que visa incentivar o autodesenvolvimento profissional e a educação empresarial, de forma a permitir a assimilação dos processos de mudança.

Assim sendo, a Empresa muda seu foco de T&D para Educação, pois só assim as pessoas conseguiriam adquirir os conhecimentos necessários, novos comportamentos, idéias e tecnologias, tornando-se *efetivos agentes de mudanças dentro da Empresa*. Dentro dessa visão, a Empresa espera que o desenvolvimento do PDEE, muito mais do que preparar para a tarefa, resulte na preparação do homem, dos grupos, das diversas unidades da Empresa para fazerem frente às incertezas e complexidades do mundo atual de seus negócios.

O PDEE é definido como um conjunto de diretrizes e ações voltados para a qualificação e aperfeiçoamento dos recursos humanos dos Correios e se divide em quatro grandes vertentes: as vertentes de educação incentivada, técnica, de gestão e social.

Na vertente *educação incentivada*, procura-se elevar o nível de escolaridade dos empregados, visando o desempenho com excelência das suas posições de trabalho na ECT. Na vertente *gestão*, busca-se capacitar e aperfeiçoar os detentores de função de confiança e dos responsáveis pelo gerenciamento de equipes. Na vertente *técnica*, objetiva-se a capacitação e o aperfeiçoamento do corpo técnico e operacional responsável pela execução das atividades da empresa e na vertente *social*, visa-se à formação de mão-de-obra com o foco na sua profissionalização e aumento da empregabilidade e alternativa de aumento da renda familiar, principalmente na preparação do empregado em fase de aposentadoria.

Os programas, quanto à sua abrangência, poderão ser: *corporativos* – quando são diretamente voltados para a execução do Plano Estratégico e do Plano de Negócios da Empresa; *regionais* – voltados para o atendimento das necessidades específicas das regionais; e *setoriais* – voltados para o atendimento de necessidades específicas de aprimoramento de métodos, técnicas ou manutenção de atividades. Os programas *corporativos* são prioritários em relação aos demais.

Quanto à classificação, o PDEE é composto por três programas de capacitação e aperfeiçoamento profissional para auxiliar o empregado no desenvolvimento em seu cargo. O primeiro, **Qualificação**, corresponde aos eventos realizados para per-

mitir a capacitação e instrumentalização para o exercício dos cargos representativos das atividades fundamentais de funcionamento dos Correios. O segundo, **Aperfeiçoamento**, destina-se a reciclar, aprofundar, especializar e aprimorar os conhecimentos dos participantes em áreas e assuntos específicos em seu campo de atuação e o último, **Formação**, destina-se a complementar a escolaridade na formação profissional dos programas de educação incentivada e dos cursos profissionalizantes.

O plano diretor de educação dos Correios permite duas modalidades: a *compartilhada*, onde a empresa assume parte da despesa do curso pretendido pelo empregado, de acordo com critérios predefinidos; e a *não compartilhada*, que são programas custeados integralmente pela empresa ou oferecidos gratuitamente por outras instituições.

Os treinamentos poderão ser organizados pela Empresa e acontecem dentro das dependências dela – são chamados eventos *fechados* – com a participação ou não de entidades externas; e os *abertos*, que são oferecidos ao público em geral, organizados por entidades externas e sempre são ministrados fora da Empresa.

As Diretorias Regionais poderão, também, elaborar seu Plano Regional de Educação Empresarial (PREE), com vistas a assegurar a cada unidade a performance de excelência de sua força de trabalho, requerida pela competitividade do mercado.

São destinados 1,5% a.a. do faturamento da empresa – receita operacional bruta – para a educação empresarial. Dos recursos destinados ao PDEE, 25% são destinados à educação incentivada com compartilhamento, 35% para cada uma das vertentes técnica e de gestão e 5% para a vertente social.

Foram fixados critérios de execução para os programas de educação incentivada com compartilhamento para as seguintes modalidades: ensinos fundamental, médio e superior; complementação do CAP (curso de administrador postal); extensão universitária, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e idiomas (inglês, espanhol, francês e alemão).

Quanto à clientela beneficiada em cada projeto, o PDEE define que os empregados com função de dirigentes na alta administração, como o presiden-

te, diretores de áreas, chefes e subchefes de departamento, diretores regionais, coordenadores de área, e aqueles com nível Intermediário I, tais como gerentes, assessores e cargos de nível superior, poderão compartilhar de todos os cursos dos programas de educação incentivada. Os empregados enquadrados no nível Intermediário II, tais como chefes de centros operacionais e agências de grande porte, chefes de seção, coordenadores, instrutores e secretária do diretor, poderão compartilhar todos os cursos dos programas de compartilhamento à exceção de mestrado e doutorado. Os empregados dos níveis Intermediário III, que são os chefes de centros operacionais menores e agência de pequeno porte, todos os níveis de supervisão, cargos de nível técnico e secretária de gerente, poderão compartilhar os cursos de ensino médio, superior e extensão universitária. Finalmente, os empregados pertencentes a cargos de nível médio e básico (carteiros, atendentes comerciais, motoristas, etc.) somente poderão compartilhar cursos do ensino fundamental e médio.

O PDEE define as condições de participação no programa de educação incentivada. O empregado deve estar em efetivo exercício, ocupar cargo e função conforme os níveis estabelecidos na tabela de cargos e funções da empresa, descritos no parágrafo anterior, e ter no mínimo um ano de efetivo exercício na Empresa; há exceção para os cursos de Especialização (três anos na empresa, um ano na área objeto do curso pretendido e estar enquadrado em cargo ou exercendo função de nível superior) e de Mestrado e Doutorado (deverá possuir cinco anos contínuos de efetivo exercício na ECT, três anos de experiência técnico-profissional na área objeto do curso pretendido e estar enquadrado em cargo de Nível Superior, estando a participação condicionada à autorização expressa da Diretoria de Recursos Humanos). Também não poderá estar participando de outro programa de Educação Incentivada, com exceção do curso de Idiomas.

O tempo e o valor limite do sistema de compartilhamento foram definidos conforme a tabela seguinte:

CURSO	TIPO	%	TEMPO MÁXIMO	VALOR R\$
Ensino fundamental e médio – regular e supletivo	Turma aberta	90	3 anos	100,00
Ensino fundamental e médio – supletivo	Turma fechada	100	3 anos	-
Superior	-	90	*	200,00
Complementação do CAP – Curso de Administração Postal	-	90	2 anos	300,00
Pós-graduação	Profissional	70	**	300,00
	Acadêmica	-	**	-
Idiomas	Alta	90	1 a 4 anos ***	300,00
	Intermediário I	70	1 a 4 anos ***	200,00
	Intermediário II	50	1 a 4 anos ***	200,00

\* Prazo regular estabelecido pela entidade de ensino superior para conclusão do curso.

\*\* Com dedicação exclusiva

\*\*\* De acordo com o interesse da Empresa

Para participar do programa de incentivo escolar, os ocupantes de nível básico e médio deverão ter obtido pontuação percentual, nos dois últimos semestres, de no mínimo 80%, ou seja, ter conseguido executar pelo menos 80% de suas metas incluídas no seu Plano de Trabalho, elaborado semestralmente, e que tenham no mínimo 01 ano na empresa. A avaliação do desempenho individual e

da equipe de trabalho é feita através do sistema GCR – Gerenciamento de Competências e Resultados –, que é um instrumento de gestão de RH, executado semestralmente pelos gestores de equipe e que possibilita a análise dos resultados do desempenho individual e de seus colaboradores, assim como subsidia políticas de valorização e recompensa.

Os empregados de nível básico e médio que con-



cluem grau escolar superior ao exigido para seu cargo, recebem, como incentivo, a PIE – Progressão de Incentivo Escolar – que corresponde a 5% de aumento salarial e é aplicada somente uma vez, mesmo que novo grau escolar seja conquistado pelo empregado posteriormente.

Outro programa utilizado pela empresa em convênio com o SESI é o Telecurso 2000, sendo desenvolvido nas dependências da ECT. O Telecurso 2000 é um programa de educação a distância da Fundação Roberto Marinho e do Sistema FIESP. Por meio dele, os alunos assistem pela TV às aulas correspondentes ao currículo de 2º grau. Nas telessalas cedidas pelos Correios, os empregados vêem 20 minutos de aula em vídeo e, em seguida, resolvem exercícios, discutem os temas e trabalham individualmente ou em grupo. O instrutor conduz o processo. As aulas têm duas horas de duração e são ministradas fora do horário de expediente, sendo o curso e o material gratuitos (ECT, *Jornal Correios do Brasil*, maio, 2001, p3)

No que se refere aos cursos de graduação e pós-graduação a ECT compartilha os custos com o empregado em cursos ligados ao funcionamento das áreas que integram a estrutura organizacional da Empresa. São elas: Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, Economia, Engenharia (civil, elétrica/eletrônica, de produção, de rede e mecânica), Estatística, Informática, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, e Secretariado Executivo/bilíngüe.

As penalidades de suspensão do compartilhamento do PDEE são aplicadas aos empregados se esses forem reprovados, devendo ser ressarcido à empresa o valor compartilhado. Para os programas de ensino médio e fundamental, aceita-se uma reprovação e no caso de reincidência o incentivo será suspenso pelo período de um ano. No caso de desempenho insatisfatório, trancamento e desistência a participação do empregado será suspensão pelo período de 2 anos.

Embora o acompanhamento do PDEE seja previsto para ser efetuado anualmente, isto, na prática, não acontece. Foram então criadas metas para alcance do treinamento de forma a indicar a quantidade de horas treinadas por empregado, independente do tipo de treinamento, sendo estipuladas 32

horas para os colaboradores e 64 horas para gestores. Tal meta é um indicador, junto a nove outros, de avaliação das Diretorias Regionais para o IGQP – Índice de Gratificação de Qualidade e Produtividade da regional.

## A DIRETORIA REGIONAL DA BAHIA

Os Correios estão presentes em todos os municípios do Estado da Bahia. Sua estrutura compreende a Diretoria Regional, sediada em Salvador e onze Regiões Operacionais sediadas nos principais municípios do interior do Estado.

A área administrativa da DR/BA é constituída pelo Diretor Regional, Coordenadores de áreas, Assessorias e Gerências, com sede em Salvador, distribuídos fisicamente em um único edifício. A maioria dos empregados de níveis superior e técnico estão lotados nesses órgãos. Suas atividades estão diretamente ligadas às atividades-meio (atividades de apoio) da Empresa.

A área operacional é constituída por 11 *regiões operacionais*, órgãos responsáveis por todas as atividades operacionais dos respectivos municípios que compõem cada região; *unidades de atendimento*, responsáveis por toda a postagem de objetos postais na Bahia e *unidades operacionais*, responsáveis pela triagem e distribuição dos objetos postais. São órgãos distribuídos fisicamente por todo o Estado da Bahia, cujas atividades estão diretamente relacionadas com a atividade-fim da Empresa (o atendimento ao público, o encaminhamento e a distribuição dos objetos postais). As atribuições das unidades de atendimento e operacionais estão vinculadas com as atividades de postagem, triagem, encaminhamento e distribuição dos objetos postais.

A DR/BA disponibiliza à população 2.297 *unidades de atendimento* em todo o estado da Bahia, entre agências próprias, franquias, caixas de coleta e aquelas que trabalham em regime de parceria com as prefeituras municipais. Nelas estão lotadas as atendentes comerciais, que representam 45% do efetivo da regional.

As *unidades operacionais* são unidades responsáveis pela triagem e distribuição dos objetos postais. Nessas unidades estão lotados os carteiros, que representam 43% do efetivo total da diretoria regional.



Os recursos humanos da DR/BA compõem-se de 4.489 empregados, sendo 3.650 efetivos, 207 terceiros, 152 portadores de necessidades especiais, 19 apenados (são aqueles que cumprem pena na Penitenciária do Estado), 92 autônomos, 121 temporários e 248 estagiários de acordo com o relatório RH/abril /2001 da Empresa.

Os cargos oferecidos pela Empresa são divididos em 4 níveis: básico, médio, técnico e superior. Cada nível subdivide-se em, no máximo, 3 planos de carreiras (I, II, III – ou Júnior, Pleno, Sênior), e para cada nível foi fixada uma referência salarial.

Em relação à ocupação por cargos oferecidos pela empresa, 88,96% do efetivo está enquadrado em cargos de nível básico, 2% em nível médio, 6,41% no nível técnico e somente 2,63% em cargos de nível superior.

Dentre os 3.650 empregados pertencentes ao quadro da empresa, em relação ao nível de escolaridade, 70,6% possuem o ensino médio completo e superior incompleto, 6,0% o nível superior completo, e os restantes 23,4% estão distribuídos entre o ensino fundamental incompleto, completo e ensino médio incompleto.

Dos dados acima apresentados, podemos destacar que, apesar de o nível de escolaridade dos empregados da DR/BA ser, na sua maioria (67,3%), o ensino médio completo, a empresa tem ainda quase 23,4% do efetivo entre o ensino fundamental incompleto e completo e o ensino médio incompleto. Enquanto isso, apenas uma pequena parcela é distribuída entre os níveis superiores incompleto e completo. Os cargos ocupados são, na grande maioria (88,96%), os de nível básico, incluídos aí os carteiros, atendentes comerciais, motoristas, oficial de manutenção predial, operador de triagem e transbordo e auxiliar administrativo, sendo os 11,04% restantes distribuídos entre os demais níveis: médio, técnico e superior. A grande maioria dos empregados da ECT têm idade entre 31 a 50 anos e o tempo de serviço mais expressivo é o de até 5 anos em virtude das recentes contratações através de concurso público.

A principal meta da regional, em relação à educação de seus empregados, é garantir que aqueles que ainda não concluíram o ensino fundamental e médio (23,4% do efetivo) possam fazê-lo até o ano

2003. Para tanto, a DR/BA, através de convênio com o SESI-Serviço Social da Indústria, segue o Programa de Educação do Trabalhador elaborado por aquela instituição, e implantou, nas dependências da empresa em Salvador, três telessalas para o ensino fundamental e médio. Vale ressaltar que há o pagamento integral pela empresa quando a turma é feita nas dependências da Regional. O público alvo é, na sua maioria, carteiros, operadores de triagem e transbordo, atendentes comerciais e motoristas. A carga horária estabelecida é de, no mínimo, 360 horas, sendo 02 horas diárias de segunda a sexta-feira, com duração de 20 meses para o ensino fundamental e 22 meses para o ensino médio.

No ano de 1999 foram matriculados 91 empregados, sendo 25 no ensino fundamental (1 turma) e 66 para o ensino médio (2 turmas). Alguns desistiram durante o decorrer do curso e outros optaram pelo compartilhamento, ou seja, modalidade em que a Empresa assume parte do custo, escolhendo a instituição de ensino que melhor se adaptaria às suas expectativas e necessidades. Os formandos receberão, como incentivo, o PIE-Progressão de Incentivo Escolar – que corresponde a 5% de aumento salarial.

No ensino fundamental encontram-se matriculados onze empregados. No ensino médio estão matriculados 41 empregados. A previsão de gasto da regional com o compartilhamento para o ano de 2001 é de R\$ 29.598,00 para os dois tipos de ensino.

Existem também cursos de idiomas realizados por iniciativa da Regional, que arca com todas as despesas. O curso de espanhol foi implantado em 1999 e dele pode participar qualquer empregado que não tiver condições de optar pelo compartilhamento, conforme especificado no Plano Diretor de Educação.

Neste ano de 2001 estão acontecendo dois tipos de curso de inglês dentro da sede da empresa: o primeiro, inglês técnico, pertence ao projeto corporativo de mecanização da triagem e os 20 empregados selecionados foram os da Gerência de Operações (12) e da Engenharia (8), pois são esses empregados que farão a operacionalização e a manutenção dos equipamentos recentemente comprados pela ECT. A empresa contratou uma escola es-

pecializada, através de licitação e as aulas estão sendo ministradas nas salas de treinamento durante o expediente. A regional oferece, também, compartilhamento de cursos de idiomas em escolas particulares.

No programa de Extensão Universitária, a regional fez convênio com a Universidade Federal da Bahia, e foram criadas duas turmas, uma em 1996 e outra 1997, para o curso de Gestão Empresarial, capacitando 70 empregados (35 por turma) e exigindo-se para os participantes o ensino médio completo e cargo de chefia, preferencialmente na área operacional; a duração do curso, para cada turma, foi de um ano. Outro curso de extensão em convênio com a mesma universidade foi o curso de Português, também para os empregados enquadrados no nível médio, cargo de chefia e com o ensino médio completo.

No programa dos cursos de graduação e pós-graduação, a regional compartilha os custos com os empregados, até o valor estipulado no PDEE, em cursos ligados ao funcionamento das áreas que integram a estrutura organizacional da Empresa, já relacionados anteriormente. Em 1998, a empresa fez um convênio com a Universidade Federal da Bahia e formou uma turma com 31 participantes, todos graduados e com cargo de chefia, promovendo o curso de Especialização em Administração Estratégica, com carga horária de 360 horas, sendo ministrado dentro das dependências da empresa. Os beneficiados desenvolveram monografias com temas voltados para o desenvolvimento de estudo de atividades da ECT.

No programa de graduação, encontram-se beneficiados, desde 1997 até hoje (2001), 41 empregados, sendo a maioria na área de Administração de Empresa (23), Ciências Contábeis (10), Secretariado (4), Ciências Econômicas (1), Processamento de Dados (2) e Pedagogia (1).

No programa de pós-graduação, em 2001, encontram-se compartilhando desta modalidade 03 empregados: dois em cursos *lato sensu* (especialização), sendo um na área de logística e outro na área de contabilidade. O terceiro beneficiado é o Diretor da Regional/Ba que está concluindo o mestrado profissional em Engenharia da Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As áreas regionais solicitam diretamente à área de treinamento a participação de empregados em eventos externos não patrocinados pela empresa e que estejam ligados às atividades realizadas pela Gerência que solicitou a participação. Todas essas informações de necessidades de treinamento serão transformadas nos planos regionais de trabalho pela equipe que compõe a área de treinamento através da elaboração dos programas de treinamento regional com o desenvolvimento dos conteúdos programáticos e a definição dos custos com vista à liberação de recursos necessários pela empresa. Cada projeto, então, é classificado em uma das três vertentes do PDEE: de gestão, técnica e educação incentivada.

Assim sendo, em relação ao que foi pesquisado, podemos afirmar que a ECT está extremamente preocupada com seu quadro de pessoal, pois o nível de escolaridade de seus empregados é muito baixo em relação ao que o mercado altamente competitivo está exigindo atualmente. Daí decorre a meta da empresa em conseguir elevar o nível de escolaridade de seus empregados para o ensino médio completo até o ano 2003. Os Correios estão investindo maciçamente em inovações tecnológicas, máquinas importadas altamente especializadas, nova gestão empresarial e ainda tem como meta a redução de custos com aumento de produtividade. Se seus empregados não conseguirem manipular toda a nova tecnologia que está surgindo e acompanhar todas as mudanças dentro da nova administração, a empresa irá tornar-se obsoleta rapidamente.

As mudanças ocorridas no mundo moderno exigem que a ECT se ajuste a um novo contexto competitivo, mediante uma gestão efetivamente voltada para a melhoria da qualidade, pois o cenário atual exige profissionais mais bem preparados e comprometidos com o negócio da Empresa. Um empregado mal qualificado poderá quebrar todo o processo de produtividade e competitividade de uma organização, tornando-a facilmente excluída do mercado.

O Plano Diretor de Educação Empresarial, elaborado pelos Correios, apesar de estar voltado para que a empresa possa atingir maiores lucros e exigir maior performance de seus empregados sem o aumento real de benefícios, é, também, do ponto de vista do trabalha-

dor, uma oportunidade para a obtenção de melhor qualificação e escolaridade. Verificamos, porém, que nem todos poderão ser beneficiados pelos programas oferecidos e inclusive podemos dizer que o PDEE é elitizado, beneficiando os empregados da alta administração ou

aqueles com cargo de chefia.

Através do incentivo ao desenvolvimento profissional e à educação formal (ensino fundamental, ensino médio, graduação, pós-graduação, extensão universitária), os empregados dos Correios poderão ter melhores aproveitamentos e melhores cargos dentro da empresa, conforme já vem ocorrendo na regional da Bahia.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávio Anício. A formação do cidadão trabalhador: Educação e cidadania no contexto do “Novo Industrialismo”. In: NEVES, Lúcia Maria Vanderley (org). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 59-78 (Coleção Contemporânea).

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos humanos*. Edição compacta. São Paulo: Ed. Atlas, 1994

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação* - Um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educação e Poder* – introdução à pedagogia do conflito. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GILIO, Ismael. *Trabalho e educação* – formação profissional e mercado de trabalho. São Paulo: Ed. Nobel, 2000.

SERJ, Bernardo. *A nova sociedade brasileira*. Rio: Zahar, 2000.

EMPRESA BRASILEIRA DE CORREIOS E TELÉGRAFOS. *Manual de comercialização e atendimento*. Brasília: ECT, 1990a

\_\_\_\_\_. *Manual de organização*. Brasília: ECT, 1990b.

\_\_\_\_\_. *Manual de planejamento geral e controle orçamentário*. Brasília: ECT, 1990c.

\_\_\_\_\_. *Planejamento estratégico da ECT* – quadriênio 1996/1999. Brasília: 1995.

\_\_\_\_\_. *Relatório recursos humanos*. Brasília: abril, 2001.

\_\_\_\_\_. *Plano Diretor de Educação Empresarial*. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. *Plano Diretor de Educação Empresarial*. Módulo de procedimentos. Brasília: versão atualizada, 1999.

\_\_\_\_\_. *SINARH – Sistema Nacional de Recursos Humanos*. Políticas, diretrizes, projetos e ações. Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. *SINARH – Sistema Nacional de Recursos Humanos*. Visão, missão, políticas, diretrizes, estratégias, projetos e ações. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. *Jornal Correios do Brasil*, nº 33, maio 2001.

*Recebido em 01.10.01*  
*Aprovado em 24.10.01*

**AUTORA:** Mônica Lyra, graduada em Arquitetura e Urbanismo na FAU/UFRJ (1979), fez especialização em Administração Estratégica, pela UFBA (1999), e em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, pela UNEB (2001), arquiteta da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, ocupando o cargo de Subgerente de Patrimônio. Endereço para correspondência: Av. General Graça Lessa, 414, Edifício Vale Ville, apt. 204 – Brotas – (CEP) 40.290-500 Salvador-Bahia. E-mail: monicalyra@correios.com.br



# COMPORTAMENTO HUMANO NO TRABALHO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E FALHAS OPERACIONAIS NA INDÚSTRIA

**Luiz Hosannah de Oliveira Pinto**  
Psicanalista e professor universitário

## RESUMO

O autor demonstra que as contradições nas relações homem-trabalho participam de modo significativo na ocorrência de falhas operacionais e acidentes de trabalho na indústria. O texto afirma que há uma falta de foco dos programas de educação profissional – treinamento e desenvolvimento de seres humanos – no que tange à preparação do trabalhador para enfrentar, de modo adaptativo e saudável, os desafios impostos pelas organizações. As empresas têm enfatizado o investimento direto em treinamentos operacionais, porém, proporcionalmente, há pouco direcionamento de recursos para a formação integral do ser, em programas que levem em consideração a subjetividade do trabalhador. O texto tem início com uma revisão bibliográfica sobre psicodinâmica do trabalho, processos de gestão de pessoas, educação profissional e acidentes. Posteriormente, há a apresentação de um *estudo de caso* que confirma as considerações teóricas.

**Palavras-chave:** educação profissional – subjetividade – psicodinâmica – trabalho – acidentes

## ABSTRACT

### HUMAN BEHAVIOR IN WORK: PROFESSIONAL EDUCATION, SUBJECTIVITY AND OPERATIONAL FLAWS IN INDUSTRY

The author explains that the contradictions in the man-work relationship play an important role in the occurrence of operational flaws and accidents in industry. The text affirms that there is a lack of focus in the professional education programs – training and development of human resources – concerning the preparation of the employee to be able to face, healthily and adaptively, the corporate challenges. Companies have been investing much more in operational training programs than in global personal development programs, such as activities that deal with the human subjectivity. The text starts with a theoretical review of work's psychodynamics, professional education, management and accidents. Later, there's a presentation of a case study that corroborates with the theoretical appreciations.

**Key words:** professional education – subjectivity – psychodynamics – work – accidents.



Atualmente, uma das principais características das organizações que pretendem implantar um modelo de gestão moderno, mirando o futuro e em busca da excelência dos processos administrativos e/ou produtivos, é a concepção de que o ser humano é o fator mais importante – o diferencial competitivo – para o sucesso do negócio.

Em plena era do conhecimento, muitas empresas têm investido em aprendizagem organizacional e na promoção da qualidade de vida e saúde integral dos seus colaboradores, afinal, segundo o novo paradigma gerencial difundido pelos gurus da administração, administrar é o processo – arte e ciência – de alcançar resultados COM as pessoas e PARA ELAS, e não, APESAR delas (Chiavenato, 1994).

O perfil do profissional desejado pelas organizações neste novo milênio pressupõe adaptabilidade a mudanças, flexibilidade e capacidade de aprender continuamente. Já não é suficiente possuir muito conteúdo acumulado ao longo da carreira e experiência profissional. O diferencial competitivo é o potencial para assimilar novas informações, criar novos conhecimentos e utilizá-los de modo produtivo, estimulando o desenvolvimento pessoal e organizacional.

Entretanto, um árduo caminho ainda precisa ser trilhado para permitir uma real compreensão do valor do ser humano nas relações de trabalho no âmbito empresarial brasileiro, pois as idéias movimentam-se muito mais rapidamente que as ações concretas. Teoricamente, o discurso de modernidade gerencial e humanização dos modelos de gestão têm avançado bastante, mas, e na prática?

O novo modelo de gestão de pessoas proposto pelos teóricos da administração enfatiza que os seres humanos devem ser considerados proativos e dotados de inteligência e habilidades, de modo a serem continuamente impulsionados. Gurus da administração contemporânea não se cansam de valorizar a liberdade e o comprometimento como estratégias para motivar as pessoas. A cultura organizacional das empresas que almejam o crescimento no século XXI precisa estar focada no futuro, na mudança e inovação, valorizando o conhecimento e a criatividade. Treinamento e desenvolvimento são processos de gestão de pessoas que de-

vem ser considerados *investimento* e não *custo*. A estrutura organizacional necessita de fluidez e flexibilidade, o que só pode ser alcançado mediante políticas de descentralização e delegação de atribuições e poder em redes de equipes multifuncionais. A educação corporativa é a ferramenta de maior valor nestes novos tempos de desafios para as organizações (Chiavenato, 1994:51).

Para René Mendes (1999), a análise da relação entre o trabalhador e as condições de trabalho, no âmbito corporativo, tem sido superficial e baseada em parâmetros centrados nos aspectos objetivos do comportamento organizacional. Infelizmente, em muitas organizações, os “recursos humanos” ainda são considerados como recursos a serem consumidos, usados, e não como pessoas que precisam de respeito, valorização e estímulo ao autodesenvolvimento. Muito capital tem sido *gasto* em equipamentos de proteção individual ou coletivo (EPIs e EPCs). Proporcionalmente, há pouco *investimento* em capacitação, orientação e conscientização do trabalhador, que implique em um real desenvolvimento humano. Percebe-se o predomínio de um enfoque distorcido e voltado prioritariamente para assuntos técnicos, em detrimento da discussão sobre tópicos que enfatizem a subjetividade, tais como sobrecarga de trabalho, medo, coerção, prazer e sofrimento psíquico nas relações de trabalho.

Nenhuma tentativa de compreender o homem e sua relação com o trabalho, que restrinja a análise aos aspectos comportamentais mensuráveis, observáveis e passíveis de treinamento e controle externo, alcançará o objetivo de propor processos de gestão de pessoas efetivamente humanizadas e que respeitem a dignidade humana, neste terceiro milênio.

A subjetividade precisa ser inserida enquanto referencial teórico/técnico nestes estudos, pois os seres humanos reagem de forma particular diante dos estímulos inerentes às situações de trabalho e se integram às organizações com uma história de vida que poderá facilitar ou dificultar a adaptação diante dos desafios organizacionais, entre os quais pode-se destacar, a promoção de programas de educação profissional e desenvolvimento humano que abarquem a prevenção de falhas operacionais e aci-

dentes de trabalho.

Segundo Mendes (1995:35), “*Os problemas (...) nascem de relações conflituosas. De um lado, encontra-se a pessoa e a sua necessidade de prazer; e do outro, a organização, que tende à instituição de um automatismo e à adaptação do trabalhador a um determinado modelo*”.

Para Dejours (1999), um dos maiores pesquisadores sobre psicodinâmica do trabalho na atualidade, pode-se observar um aumento da conscientização dos estudiosos em comportamento humano no trabalho e gestores empresariais sobre a importância da compreensão dos aspectos psicodinâmicos correlacionados com o desempenho humano nas organizações. Este entendimento deve incluir os comportamentos saudáveis, vinculados à experiência de prazer e que constituem a base psíquica para a produtividade, qualidade, proatividade, criatividade, alta motivação e comprometimento no trabalho. Além dos comportamentos acima citados, deve-se analisar os comportamentos desajustados e patológicos, estreitamente associados ao sofrimento psíquico. Incluem-se nesta categoria as falhas operacionais, absenteísmo, alcoolismo, desmotivação e os acidentes.

Mendes (1995:34) corrobora a concepção de Dejours e afirma que: “*(...) podem ocorrer vivências de prazer e/ou de sofrimento no trabalho, expressas por meio de sintomas específicos relacionados ao contexto sócio-profissional e à própria estrutura de personalidade*”.

Afinal, o que representa para cada trabalhador pertencer a uma determinada organização, ocupando um determinado cargo e desempenhando tarefas específicas? A representação simbólica e a respectiva imagem internalizada da realidade profissional terão um peso significativo na determinação da sua forma de lidar com as condições de trabalho.

Inicialmente, a representação simbólica da organização, cargo e/ou tarefa determinará seu afeto. Dependendo do afeto, positivo ou negativo (prazer? orgulho? raiva? medo?) pode-se entender as atitudes do trabalhador diante dos desafios propostos pela organização. A análise destas atitudes permite a compreensão dos atos e ações, inclusive os atos inseguros, as falhas operacionais e os acidentes de trabalho. (Chanlat, 1993)

Assim sendo, o sofrimento humano no trabalho e os seus sintomas correlatos não são originados exclusivamente a partir de variáveis externas e controláveis, mas pelas relações estabelecidas pelo sujeito com a realidade. Segundo Dejours (1987:64):

*“A organização do trabalho exerce sobre o homem uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora”*

## TRABALHO E COMPORTAMENTO HUMANO

No nível mais superficial e aparente, trabalhar é se comportar de modo a satisfazer exigências impostas pela organização garantindo a adaptabilidade, alcance de objetivos organizacionais e lucros. Os treinamentos operacionais restringem sua ação nesta esfera.

As exigências são variáveis, dependendo das características da organização, do mercado e de diversos outros fatores conjunturais e estruturais. Para a maioria das organizações, a atividade profissional deve ser aprendida mediante treinamento e deve ser capaz de satisfazer um determinado nível de expectativas.

Por exemplo, um médico precisa cursar seis anos de graduação para poder clinicar e obter seu registro profissional. Da mesma forma, um operador de processos industriais deve ter um curso técnico da sua área e participar de cursos específicos na sua empresa para aprender a controlar os equipamentos que estão sob sua responsabilidade. Outro exemplo: a cada novo produto lançado no mercado, as indústrias farmacêuticas promovem treinamentos específicos a seus representantes e, ao final dos cursos, aplicam uma prova de conhecimentos específicos. As empresas do ramo farmacêutico esperam que o treinando aprenda todo o conteúdo ensinado. Em alguns casos, até o código de barras do medicamento! Mesmo a categoria profissional mais desvalorizada e menos “qualificada” do mercado confirma a regra: a primeira ação de uma dona de casa quando contrata uma empregada doméstica é

ensinar-lhe como deve temperar os alimentos segundo os gostos dos moradores e quais os processos básicos de higienização dos banheiros....

A grande questão ética é que uma tentativa de padronização absoluta da performance humana no trabalho não abarca as diferenças individuais nem a resultante do conflito entre as necessidades do indivíduo e as pressões do ambiente. Como alerta Mendes (1995:35): “*O trabalho, como parte do mundo externo ao sujeito e do seu próprio corpo e relações sociais, representa uma fonte de prazer ou de sofrimento, desde que as condições externas oferecidas atendam ou não a satisfação dos desejos inconscientes*”.

Franco (1991), em seu estudo sobre trabalho e saúde no Pólo Petroquímico de Camaçari, analisa a correlação contraditória entre as políticas de gestão da produção industrial, os aspectos psicodinâmicos do trabalhador e o risco de doenças ocupacionais e acidentes de trabalho. Segundo a autora, existem dados estatísticos que comprovam o recrudescimento dos acidentes de trabalho nos períodos de procedimentos de paradas para manutenção e férias dos trabalhadores. Neste contexto, há uma política de substituição temporária da mão-de-obra fixa por empregados terceirizados em empreiteiras, submetidos a precárias condições de segurança, pouco treinamento para atuar nas plantas industriais, salários menores e transporte em piores condições. A autora analisa uma interdependência entre estas condições de trabalho, o sujeito que trabalha e os acidentes.

Subjetivamente, existe uma crise de identidade profissional nestes casos. Os funcionários das empreiteiras terceirizadas não são empregados diretos das indústrias, mas compartilham o mesmo espaço físico com outros trabalhadores que possuem melhores condições de trabalho em comparação com as suas. Há, portanto, uma dicotomia entre o espaço real e o imaginário. No jargão do mundo do trabalho baiano, estas empreiteiras são as “*gatas*”. Um universo significativo dos seus empregados é composto de ex-trabalhadores especializados e formados nas grandes indústrias, mas que foram demitidos nos diversos programas de reestruturação organizacional desde os anos 80. Estes, desempregados, com a dignidade profissio-

nal aviltada e na maioria das vezes, sem outra opção, aceitam voltar ao mercado de trabalho contratados por uma empresa de menor porte, pior estrutura, que paga às vezes a metade do que recebia anteriormente e sem um programa de treinamento e desenvolvimento compatível com o que é praticado pelas indústrias. E o pior: muitas vezes lotado na sua ex-empresa!

Baseada numa meticulosa análise de dados, a citada autora considera que as contradições dos programas de terceirização da área de manutenção implantados indiscriminadamente foram responsáveis para que:

“(...) numa empresa M., 50 % dos acidentados fossem trabalhadores sub-contratados em 1984. Ademais, graves acidentes ocorridos entre 1988 e 1989, com vítimas fatais, envolveram basicamente trabalhadores sub-contratados de manutenção, em momentos de parada de empresas do Pólo” (Franco, 1991:43).

Estes dados são relevantes, pois indicam que há umnexo causal entre as condições de trabalho, a vivência subjetiva de sofrimento decorrente das contradições inerentes às relações de trabalho, e os acidentes. No exemplo de empregados terceirizados que vivem a contradição de *serem/não serem* empregados das indústrias, os sintomas são muitos. Estes empregados são denominados *executantes*, enquanto os trabalhadores das indústrias são *operadores*. Há uma clara distinção de *status*. Em algumas indústrias, os empregados diretos precisam possuir uma escolaridade mínima de nível técnico. As categorias menos qualificadas são todas sub-contratadas. Criam-se portanto, *castas* diferentes, compartilhando os mesmos espaços e riscos, mas reagindo de forma diferente, em conformidade com aspectos subjetivos.

O trabalho como forma de comportamento caracteriza-se pela complexidade, dinamismo e especificidade. O único fator comum às atividades profissionais é um caráter compulsório imposto pelas organizações. Em todas as empresas, o trabalhador deve cumprir metas, satisfazer exigências e alcançar níveis mínimos de qualidade a partir de treinamentos ministrados, estando submetido a parâmetros de controle.

Esta é a diferença estrutural dos comportamen-

tos humanos que são “trabalho”, em comparação com as atividades voluntárias, de hobby ou lazer. Uma coisa é estar em Fortaleza de férias hospedado num hotel. O turista pode acordar na hora que quiser, ir para a praia de sua preferência e seguir seus desejos livremente – dentro dos seus limites financeiros, é claro. Um representante comercial que esteja hospedado na mesma cidade, no mesmo hotel, no mesmo período, deverá visitar um universo determinado de clientes, fechar uma cota de negócios e prestar contas dos seus gastos, ainda que seja reembolsado posteriormente. Sem falar que haverá um horário pré-estabelecido para acordar.

De modo análogo, ser voluntário é doar o tempo livre, “o que sobra”; enquanto ser profissional é dar prioridade aos compromissos organizacionais. Quem não se enquadrar neste modelo de profissionalismo, “vestindo a camisa” da organização, tem poucas chances de se firmar no mercado competitivo.

Pode-se questionar: a que custo psíquico os trabalhadores, na sua maioria, têm se adaptado cada vez mais às exigências nas relações com o trabalho? Quais os impactos para a organização desta ruptura da homeostase psíquica do trabalhador? Será que as empresas têm realizado programas de educação profissional que tentem superar estas contradições?

A consequência destas contradições, na esfera do trabalho, é que muitas políticas de gestão e de organização empresarial influenciam a determinação da acidentabilidade e o desenvolvimento das doenças profissionais. Nas palavras de Franco (1991:43): “*Em suma, a gestão e organização do trabalho ‘adaptam’ e modulam a materialidade do processo de trabalho, convertendo-se num dos elementos-chave, para explicar a acidentabilidade no Pólo*”.

## ASPECTOS PSICODINÂMICOS DO TRABALHO

O trabalho está inserido em uma organização – sistema – com uma rede relacional bastante complexa. Há pelo menos três aspectos psicodinâmicos que interferem no comportamento humano no trabalho: as relações interpessoais no trabalho, as re-

lações do homem com a tecnologia e a relação simbólica e transferencial do homem com a empresa (Leplat, 1977).

As relações interpessoais são fatores muito importantes. Quanto melhores as relações, melhor a perspectiva de qualidade no desempenho do trabalhador. O *stress* ocupacional está muito associado ao desgaste nas relações humanas no trabalho encontrado nas equipes de empresas que apresentam um clima organizacional negativo, com o predomínio de desconfiança, competitividade destrutiva, medo, processos coercitivos de gestão e falta de comunicação efetiva. Neste contexto, o ideal é a implementação sistemática de programas de treinamento e desenvolvimento de pessoas que abordem formas de superação dos conflitos destrutivos nos processos de equipe, formação de liderança, estímulo à superação criativa de problemas, técnicas de negociação e tomada de decisão, delegação de responsabilidade e poder, cooperação e gestão participativa.

Quanto às relações do homem com a tecnologia, ingenuamente, pode-se considerar os avanços tecnológicos sempre positivos para o trabalhador. É importante uma análise crítica sobre o tema, pois o senso comum defende que todas as situações amparadas pela tecnologia são favoráveis. Tecnologia é sinônimo de sucesso e qualidade no mundo corporativo. Computadores ficam à mostra nas antesalas das empresas e endereços eletrônicos são divulgados como sinônimo de modernidade. Prefixos e sufixos em inglês formam palavras híbridas que trazem *status* às empresas: *tech, info, log, net, soft, data e link*. Entretanto, há o reverso da moeda. Estudos demonstram que o incremento tecnológico pode apresentar efeitos colaterais negativos para o trabalhador: aumento da cobrança por produtividade e rapidez, à revelia dos aspectos humanos envolvidos no desempenho das tarefas, e doenças ocupacionais, como D.O.R.T. (Lima, 1997).

No que concerne a este segundo aspecto psicodinâmico que determina o comportamento do homem no trabalho, é imprescindível que as organizações ofereçam programas de saúde ocupacional, ginástica laboral preventiva, alongamento, academia na empresa, conscientização sobre prevenção de doenças do trabalho e políticas de efetivo respei-



to à saúde integral e qualidade de vida no trabalho.

O terceiro aspecto, a relação transferencial, está correlacionada com a atualização na dinâmica empresarial, de conflitos subjetivos, inconscientes, não resolvidos ao longo da história de vida do trabalhador. Segundo Vries (1994:104), a transferência é a “(...) *projeção pelo indivíduo de um estado afetivo sobre determinada pessoa, mais precisamente, os sentimentos que o indivíduo sente hoje em relação a essa pessoa, o modo como age, reproduzindo uma atitude antiga em relação a uma figura importante do passado*”.

É comum que sujeitos que tiveram uma relação conturbada com as figuras de autoridade na infância (pais castradores, agressivos ou ausentes) apresentem dificuldades para se relacionarem com os chefes que exercem o poder nas organizações. Outro exemplo bastante freqüente na realidade organizacional: trabalhadores que não tiveram modelos saudáveis de identificação na infância, sem terem sido estimulados a exercerem a independência e autonomia diante dos desafios da vida, tendem a apresentar resistências para mudanças.

Os sujeitos “viciados em trabalho” ou seja, os “*workaholics*”, possuem uma característica psicológica peculiar: é freqüente que haja um empobrecimento dos vínculos afetivos nas relações interpessoais, o que gera uma demanda de gratificação substitutiva canalizada transferencialmente para as relações de trabalho. Os “viciados em trabalho” acabam ocupando um único papel social, o profissional, e é nele que a realização existencial é buscada, haja vista a falência dos outros papéis. Como conseqüência, há um comprometimento da qualidade de vida, atenção, concentração e segurança. Além destes sintomas, é muito freqüente a eclosão de doenças psicossomáticas (gastrite, úlcera, alergias, dentre outras).

Quando o “viciado em trabalho” perde o sustentáculo do sintoma – o trabalho – é comum a presença de quadros depressivos graves. Esta situação é encontrada em trabalhadores que se aposentam ou estão afastados (“*encostados*”) no INSS devido a doenças ocupacionais relacionadas com a excessiva carga de trabalho, tanto a carga real quanto a psíquica (subjetiva).

Neste contexto, cabe às organizações a formu-

lação de programas de promoção de saúde que integrem aspectos objetivos e subjetivos. Pode-se destacar treinamentos direcionados para motivação, sentido e projeto de vida, psicologia e psicodinâmica do trabalho, auto-estima, aspectos subjetivos dos acidentes e falhas operacionais, criatividade, flexibilidade, alcoolismo, psicopatologia e outros. Além destes programas de treinamento, o ideal é que as empresas promovam programas de saúde integral de enfoque interdisciplinar, com apoio psicológico, físico e nutricional para os colaboradores.

Por exemplo, uma indústria multinacional, com sede nos EUA, situada em Camaçari-Ba e que atua na área de química fina, oferece um programa chamado PAP, Programa de Apoio Pessoal. Neste programa, os colaboradores podem procurar um psicólogo sempre que estiverem passando por algum problema pessoal que implique num sofrimento acima da sua capacidade para suportar e resolver sozinho. Estes conflitos e sintomas tanto podem estar correlacionados com o trabalho, como com questões pessoais. A empresa assume os custos por até quatro meses e não exige que os psicólogos revelem as identidades dos trabalhadores que participam do programa.

Outra grande indústria petroquímica situada no Pólo de Camaçari implantou um programa de prevenção de riscos cardíacos entre os trabalhadores, no ano de 1996. Ao longo dos exames médicos periódicos foram diagnosticados 50 casos de colaboradores de diversos cargos com um alto ou muito alto índice de risco cardíaco, tomando como parâmetro o protocolo do Dr. Keneth Cooper. Este protocolo considera variáveis como colesterol, triglicérides e etc., pressão arterial, histórico familiar, condicionamento físico, nível de *stress* e outros fatores. Atuando no nível preventivo, a empresa contratou uma equipe interdisciplinar composta por um cardiologista, um professor de educação física, uma nutricionista e um psicólogo. Além do estímulo a mudanças de hábitos correlacionados à alimentação, atividade física, consumo de álcool e tabagismo, o programa contemplava uma intervenção nos aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho. Por exemplo, coube ao psicólogo trabalhar o nível de *stress* dos empregados, realizar uma avaliação do perfil de personalidade de cada parti-

cipante do programa, orientar para acompanhamento psicoterapêutico em casos específicos e colaborar na construção de novos projetos de vida.

## OS OBJETIVOS DA PSICOLOGIA DO TRABALHO

Segundo Leplat (1977), um dos campos da ciência que estuda os aspectos subjetivos da relação do homem com o trabalho é a Psicologia do Trabalho. Este campo científico, de forte vocação interdisciplinar, possui dois objetivos:

1. Conduzir um estudo psicológico do trabalho para compreender as variáveis organizadoras do comportamento;
2. Transformar determinadas situações nas relações homem-empresa, tendo em vista objetivos precisos de humanização dos processos de gestão (melhorar a segurança, diminuir a carga horária de trabalho, reduzir o absenteísmo, melhorar a produção e/ou aumentar a motivação).

A articulação entre os dois objetivos é constante. A análise de uma linha de produção em que a taxa de acidentes é elevada poderá resultar na indicação da necessidade de modificação dos padrões de seleção de pessoas, assim como na reorganização das tarefas, na identificação de necessidades de treinamento, estímulo à integração da equipe de trabalho ou substituição do estilo gerencial.

É fundamental que se perceba a necessidade da atuação interdisciplinar dentro da organização. O psicólogo do trabalho não pode prescindir dos profissionais da área de saúde ocupacional, segurança e gestão. Todos precisam estar unidos e afinados. Caso contrário, há riscos de ineficiência nas propostas de intervenção visando ao bem estar do trabalhador, à qualidade e produtividade.

Tanto o psicólogo quanto o pedagogo, o médico do trabalho, o engenheiro de segurança e o administrador precisam ter a coragem e o compromisso para alertar a organização sobre as contradições das condições de trabalho, diagnosticando deficiências e propondo saídas para os impasses. Um exemplo muito típico é o dos conflitos de critérios relacionados à segurança, quando uma organização formula regras que visem à obtenção de deter-

minado nível de produtividade e, paralelamente, normativos de segurança para evitar acidentes. Estes dois conjuntos de regras podem ser incompatíveis: impossível respeitar perfeitamente umas sem infringir outras. Caso as pressões pelo respeito às regras de produtividade sejam fortes, percebe-se imediatamente o caráter falacioso das regras de segurança.

Analisando criticamente as distorções nas relações homem-organização, a equipe interdisciplinar estará contribuindo para criar condições adequadas de superação das contradições organizacionais, pois o trabalho é um comportamento que depende de condições que se configuram no conjunto de fatores subjetivos – do trabalhador –, e objetivos – do ambiente organizacional –, que interagem dinamicamente e determinam o comportamento humano no trabalho.

Segundo Leplat (1977), as condições de trabalho são constituídas pelas exigências impostas ao trabalhador, estruturadas em pelo menos quatro grupos de variáveis:

1. Objetivos do trabalho (Para quê? Para quem? Para quando?);
2. Condições de execução (meios técnicos disponíveis, treinamento, ambiente físico, regulamentos, ergonomia);
3. Reciprocidade (nível salarial, benefícios, transporte, recolhimento de encargos);
4. Relações interpessoais no trabalho.

O fato é que o ser humano é complexo e multideterminado. Não adianta procurar entender seu comportamento no ambiente de trabalho apenas considerando variáveis imediatas, o que implica numa visão mecanicista, reducionista e causal. A “culpa” de falhas operacionais e acidentes de trabalho não é do trabalhador *indolente, irresponsável, mal treinado e incompetente*. É fundamental entender o trabalhador como um sujeito inserido em várias redes de significação, com uma estrutura de personalidade e uma história de vida. Ao psicólogo do trabalho não cabe normatizar a conduta do trabalhador, mas, ao contrário, tornar inteligível seu comportamento, correlacionando-o com as determinantes particulares que atuam dinamicamente na situação estudada. A partir daí, têm-se subsídios para a implantação de programas efeti-



vos de desenvolvimento de seres humanos nas organizações.

## MECANISMOS DE DEFESA PSÍQUICOS E DESEMPENHO HUMANO NO TRABALHO

O principal mecanismo psicológico de defesa utilizado individualmente e coletivamente para minimizar o sofrimento psíquico no trabalho é a negação. Segundo Seligman-Silva (1995:292):

*“Para agüentar o sofrimento, encontrar uma forma de conviver com o mesmo e com a situação de trabalho que o provoca, a solução encontrada é ‘decretar’ que o mal-estar não existe, negando ao mesmo tempo suas causas – as situações perigosas, coercitivas ou, de qualquer outro modo, perigosas”.*

O uso da negação faz desaparecer artificialmente a angústia associada aos riscos e pressões diante dos desafios e cobranças no cotidiano profissional. Ao suprimir o perigo da percepção consciente, é freqüente a presença de condutas de alto risco, desafiadoras dos limites no ambiente de trabalho. Como resultante deste processo dinâmico, podem ocorrer falhas operacionais e acidentes de trabalho com membros de uma equipe que, aparentemente, possuía o controle total dos processos de trabalho

A banalização do perigo permite que o medo também seja negado. Eis uma perspectiva teórica que integra a subjetividade na explicação do comportamento humano diante das falhas operacionais. Segundo Seligmann-Silva (1995:292), *“Assim, numa situação em que, para a esfera consciente dos trabalhadores, desapareceu o perigo e não existe medo, por que haveriam eles de utilizar os equipamentos de proteção individual (EPIs) ?”*

Práticas de desafio ao perigo muitas vezes se constituem numa espécie de “ritual” simbólico. O “calouro” que enfrenta o perigo pela primeira vez no desempenho de suas funções é integrado à “comunidade invulnerável ao perigo”. Frases como *“Comigo não acontece”* ou *“Eu tenho o corpo fechado”*, *“Que nada, rapaz. Não tem perigo não”*, *“Deixa comigo. Eu sei o normativo de cor”*, *“Quem está na chuva tem que se molhar. Não pode pensar muito não. Tem que trabalhar”* expressam a utilização da negação.

Utilizar os EPIs ou se comportar de modo precavido segundo o normativo apresentado exaustivamente nos treinamentos pode, em muitas situações, representar o desmentido da “verdade”, decretada em um “acordo secreto” tácito e inconsciente, que diz que não existe ameaça à vida no dia-a-dia da empresa. Esta é única forma do trabalhador se ajustar diante de condições e organizações de trabalho ameaçadoras ao seu equilíbrio psíquico .

A alternativa para a superação desta contradição organizacional, que determina diversos sintomas expressos nas relações do homem com o trabalho, é a presença de um espaço livre no qual os trabalhadores possam falar sobre seus conflitos, nomear seu sofrimento, elaborar suas frustrações e construir perspectivas de minimização/superação dos problemas. Esta é a oportunidade para a viabilização do desenvolvimento humano.

Ainda segundo Seligmann-Silva (1995:293):

*“As empresas instituem regulamentos e formas de fiscalização para que os EPIs sejam usados. Conforme o rigor destes dispositivos de controle, a utilização dos equipamentos poderá até ser feita – mas meramente para não haver conflito com a chefia ou com os agentes de segurança. Pois, segundo a crença estabelecida coletivamente, existe uma proteção mágica que torna dispensável este uso”*

Bernardo Bedrikow (1988) afirma que na literatura especializada em segurança do trabalho tem predominado a tendência de utilização do conceito de “ato inseguro” de forma contextualizada e crítica, permeada pela noção de subjetividade.

Segundo o autor, *“Ato inseguro é toda ação humana que contribui para a insegurança”* (Bedrikow, 1998:13). Neste ponto de vista crítico, a responsabilidade pelas falhas operacionais e acidentes é compartilhada entre o sujeito e a organização do trabalho, a qual define como a produção deve ser viabilizada e qual treinamento deve ser ministrado, muitas vezes, sem levar em consideração as características físicas, psicossociais e profissionais do trabalhador. Nas palavras de Bedrikow (1998:13), *“Os acidentes ocorrem pela conjugação de atos inseguros com condições materiais de insegurança”.*

Dialeticamente, qualquer análise interdisciplinar fidedigna e crítica precisa compreender o homem **no** trabalho, e não o homem **ou** o trabalho separadamente. Dejours (1987) afirma que, mesmo quando há condições objetivas que lastreiem as resistências dos trabalhadores ao uso dos EPIs ou à prevenção de atos inseguros, os aspectos psicológicos e psicossociais precisam ser considerados tanto para análise quanto para a prevenção dos acidentes e falhas operacionais.

## ESTUDO DE CASO: FALHA OPERACIONAL NA INDÚSTRIA

*Data: 11/3/01. Sala de controle. Circuitos, luzes, medidores, chaves, painel de controle. João, operador de processos, é o responsável pelos procedimentos de desligamento do sistema para que a equipe de manutenção possa entrar em ação numa manobra rotineira e repetida à exaustão ao longo de anos seguidos.*

*Normativo, seqüência, check list. Cabe a João fazer tudo certo. Os Passos ele já conhece decorado.*

- “Chave alfa, ok.”
- “Chave beta, ok.”
- “Botão verde, ok.”
- “Comando à esquerda, ok.”
- “Tecla à direita, ok. Ôpa!  
Era à esquerda ...!”

*Falha, risco, ato inseguro. Ele não podia ter errado ....*

João (nome fictício) trabalha há 17 anos na indústria TECTENO (nome fictício), planta de Camaçari, na função de operador de processos em regime de turnos (4 dias de trabalho por 2 de folga), sempre em jornadas de 6 horas.

Em 11/3/2001, João foi o protagonista de uma falha operacional que resultou em sérios transtornos para a empresa. Numa manobra de paralisação do funcionamento dos equipamentos industriais, objetivando a intervenção da equipe de manutenção em total segurança, João não desligou uma chave importante no normativo seqüencial de procedimentos para desligamento dos equipamentos. Ao

invés de desligar uma chave específica, desligou outra próxima. Resultado: quase a equipe de manutenção sofre um acidente de grandes proporções e a parada teve um atraso de algumas horas. Os procedimentos de manobra tiveram que ser reiniciados.

A falha foi analisada por um comitê multiprofissional, que concluiu que fatores psicológicos estavam associados diretamente com o incidente. Não foram constatados falha mecânica, ausência de treinamento operacional para a manobra ou problemas físicos do operador.

A TECTENO foi fundada em 1948 e é pioneira no seu ramo de atividade. Possuía 5.200 empregados, em 2000, e uma receita de R\$ 1,7 bilhões. Esta indústria possui uma descentralização de seu parque industrial, composto de 14 plantas industriais distribuídas na região Nordeste.

João afirma gostar do trabalho e ser bem preparado tecnicamente, mas ressentido de alguns aspectos das condições de trabalho:

- Excesso de treinamentos repetitivos e que não foram solicitados pelo grupo de operadores. Afirma que a empresa não leva em consideração a perspectiva dos trabalhadores quanto à necessidade de treinamentos.
- Afirma que a empresa não possui uma política de desenvolvimento de recursos humanos que abarque questões subjetivas e pessoais do trabalhador.
- Alternância entre momentos de ócio e momentos de excesso de atividade. Considera que nos turnos de “pico” (entre 7:00 e 20:30 hs) a equipe deveria ter mais um homem. Acha que o desgaste decorrente da oscilação “ócio-stress” e a cobrança para “zero falhas” são fatores significativos na determinação das falhas operacionais na empresa.
- Perda do poder aquisitivo após 6 anos sem reajuste salarial.
- Contradições na concessão de benefícios. Por exemplo, ressentido da ausência do transporte Salvador-Camaçari para as equipes de operação, enquanto o pessoal de manutenção possui este benefício.
- Quanto ao regime de turno, afirma que: “*Quem trabalha de turno não tem vida social, mas*

*não quer largar o turno*". Primeiro, em função do acréscimo salarial. Segundo, o horário comercial vago durante as folgas, o que permite resolver coisas. *"Fico imaginando se quem trabalha no horário administrativo pode fazer um tratamento dentário. Além disso, é possível negociar e trocar turnos com colegas e tirar um período mais longo para fazer viagens"*.

- Fala que a carga de trabalho dobrou e a quantidade de empregados diminuiu na empresa nos últimos 5 anos.

Maranhense, pediu transferência para uma unidade industrial localizada no sudoeste baiano após 8 anos de empresa. Ficou 3 anos na unidade e está há 6 anos em Camaçari, ocupando *"o lugar dos operadores demitidos após uma falha operacional"*, decorrente de *"negligência na elaboração dos turnos de trabalho"*.

Afirma que solicitou a transferência para *"sair de perto da 1ª esposa"* após uma separação traumática. Na vida pessoal, considera que esta separação foi um momento muito difícil. Sempre achou que o homem deveria *"ter o controle da casa"*, mas foi traído pela mulher. Sua vida ficou arruinada neste período e a fuga foi a forma encontrada para defender-se emocionalmente da ansiedade, além da mudança de cidade, levando apenas *"a roupa, a TV e os discos, deixando tudo o mais para ela"*. Este foi o momento de início de um grande sintoma em sua vida: a dependência do álcool.

O trabalhador reconhece, sem rodeios, que ficou alcoólatra entre 1993 e 1998. Bebia todos os dias excessivamente, até *"perder a consciência. Muitas vezes não sabia nem como cheguei em casa. Às vezes, acordava de manhã após ter dormido no carro na garagem"*, mas nunca esteve envolvido com falhas operacionais no trabalho.

Há três anos, foi diagnosticado um quadro de "gota", o que determinou mudanças de hábitos: parou de beber um ano e diminuiu o consumo de bebidas alcoólicas em 90% nos últimos dois, passando a beber *"socialmente até os dias de hoje"*.

Ao falar da sua infância e história de vida familiar, apresenta uma relação de intensa identificação com a figura paterna. Filho de pais pobres, teve uma infância difícil no interior do Maranhão. Os

pais, sem condições financeiras, possuíam uma pequena roça. O pai também trabalhava na TECTENO como eletricitista.

Desde criança, João ocupou um lugar simbólico na dinâmica familiar: era o filho que tinha potencial para os estudos e que deveria ser o redentor da família.

Neste contexto, o pai fez o sacrifício de mandá-lo para São Luís estudar. O sonho de toda a família era que João seguisse os passos do pai e também trabalhasse na TECTENO. Terminou os estudos e passou a se concentrar na preparação para o processo seletivo da TECTENO. A aprovação foi um momento de felicidade para a família.

Sempre se cobrou muito ser uma referência para os irmãos e satisfazer à expectativa dos pais. Até 2001 ainda era arrimo da família, sustentando financeiramente a mãe. Afetivamente, os irmãos dependem da sua opinião para as decisões, inclusive as mais simples.

Um fato, entretanto, iria marcar sua vida de modo significativo: a morte do pai num acidente de trabalho na TECTENO, quando João tinha 5 anos de empresa.

Ficou bastante revoltado com a empresa, pois achou que não houve *"apoio para a família"*, apesar da sua liberação para acompanhar o tratamento do pai, além de nenhum custo relativo ao tratamento ter sido repassado para a família.

Os pais eram controladores. Vivia preso e o pai bancou os estudos, mas cobrou os frutos: crescer na vida. A aprovação na seleção para a TECTENO satisfaz a esta expectativa e, após a morte do pai, precisou ocupar simbolicamente o lugar deste na família, o que representou um alto custo afetivo.

Com relação à falha operacional, afirma que não sabe como aconteceu. Foi um *"detalhe"*, pois trocou a chave de comando numa manobra. Acha que *"não teve conseqüências para a empresa, mas poderia ter tido"*.

Culpou-se bastante após a falha, ficando intrigado quanto às suas razões. Acha que está associada ao excesso de manobras e à cobrança para não errarem, afinal, *"... não somos máquinas para não errarmos nunca, somos gente. Até máquinas quebram..."*.

Depois da falha, ficou afastado do turno – o que

implicou na perda de vantagens financeiras importantes. Em regime de horário administrativo, passava os dias estudando os normativos de manobra que “já sabia de cor e salteado”, afinal a falha não foi decorrente de incompetência técnica ou desconhecimento dos procedimentos. Para João, esta postura da empresa era uma forma de castigo. Para piorar sua baixa auto-estima e desconforto diante dos colegas, a empresa estudou a possibilidade de realizar uma prova prática que demonstrasse seu conhecimento e perícia nos processos de manobra, sob a supervisão de uma banca examinadora composta pelo gerente operacional, o supervisor da área e a assistente social. Foi um grande alívio para João quando esta proposta foi retirada de pauta.

Refere-se a duas falhas operacionais em sua vida profissional na TECTENO. A primeira, em 29/3/2000 e a segunda, em 11/3/2001. Considera que foram extremamente parecidas e sem “justificativa aparente”.

Antecipou o risco da 2ª falha ao lembrar-se do aniversário da primeira. Quis dobrar conscientemente a atenção no mês de “aniversário” da primeira falha, mas apesar da prevenção racional, a segunda falha aconteceu, em decorrência de fatores psicológicos inconscientes.

João lembrou-se que “... houve uma falha de um colega em 7/3/2001. Dois dias depois, em 9/3, teve uma reunião dura com bastante pressão para evitarmos falhas. Eu me cobrei atenção redobrada, relembrei a falha do ano passado, mas em 11/3/2001 eu falhei. Não consigo entender, deve ser algo psicológico mesmo”.

Diante do que foi exposto acima, pode-se considerar uma estreita correlação entre processos psicológicos subjetivos inconscientes e a falha operacional de João.

João sentiu-se mal com as falhas e queria “ser perfeito”. A **perfeição**, a **responsabilidade** e o **controle** são “significantes”, ou seja, símbolos que sempre permeiam as ações e afetos, mobilizando conflitos inconscientes.

Em sua história de vida, a *responsabilidade* de satisfazer às expectativas dos pais, ser o arrimo da família, ser um bom marido, ocupar o lugar do pai e não falhar na TECTENO tem sido uma carga emocional elevada. Pode-se perceber diversas ques-

tões pessoais relacionadas sintomaticamente e de modo transferencial a este “mito pessoal”.

- Quis *controlar o 1º casamento*, mas não conseguiu. *A conseqüência foi a traição*, a angústia e anos de *perda total do controle* em uma área de sua vida: *a dependência do álcool*.
- *A TECTENO quer controlar as falhas operacionais*. O paciente quis controlar as falhas operacionais ao longo dos anos de trabalho de modo geral, e em março de 2001 em particular e de modo mais intenso. *A conseqüência foi uma falha ilógica*, segundo parâmetros objetivos.
- *É controlado pela gota e se vê obrigado compulsoriamente a parar de beber e diminuir o consumo de carne vermelha*.
- Esperava que o pai, *simbolicamente forte*, conseguisse controlar as relações com o mundo, mas recebeu uma notícia traumática: *o pai se acidentou* e entrou em coma por 5 dias, até vir a falecer, perdendo o controle sobre a própria vida.
- Apresenta diariamente *momentos de ansiedade nos finais de tarde*, sem maiores justificativas. Afirma que fica agitado, sem conseguir ficar parado e andando de um lugar para outro. Sempre entre 16:00 e 16:30 hs, *justamente a hora que recebeu a notícia traumática do acidente fatal com seu pai*.

Enfim, simbolicamente, a polarização de seu comportamento na busca de controle e a cobrança por responsabilidade estão associadas a sintomas de perda do controle: bebida, traição, doença física (gota) e falhas operacionais.

Esta perda súbita do controle é um sintoma que remete a processos pessoais inconscientes. Há a necessidade da integração entre o *lado responsável*, que controla, que busca ser perfeito e o *lado sem controle*, que não pode aceitar nem suportar determinadas cobranças. Este é o seu “lado frágil”, que tem sido negado, reprimido, para que João possa se sentir bem com as expectativas criadas ao longo de sua história, por ele mesmo e por muitos com quem se relaciona.

Os desafios profissionais têm reforçado confl-



tos inconscientes pessoais, originários da infância de João, que precisa aprender a assumir que não pode controlar tudo e que tem limitações. Aceitar o lado frágil é a única forma de efetivamente ser forte nos desafios da vida. De modo contraditório, ao mesmo tempo em que ele se coloca no lugar de quem possui o controle, seu inconsciente traz à tona seu desejo de encontrar um equilíbrio e romper com o aspecto radical deste traço de comportamento em sua vida.

## CONCLUSÃO

Partindo-se deste estudo de caso, pode-se concluir que, caso haja um verdadeiro interesse por parte das organizações na promoção da segurança e qualidade de vida dos seus colaboradores, é imprescindível uma análise interdisciplinar da interligação entre os aspectos subjetivos do trabalhador e as condições de trabalho. Um controle do comportamento objetivo de João e seus colegas de equipe adianta menos do que os engenheiros de segurança, médicos do trabalho e supervisores da TECTENO gostariam.

Uma prevenção de falhas e acidentes no ambiente de trabalho, que seja abrangente e interdisciplinar, capaz de viabilizar proposições e intervenções técnicas fidedignas, perpassa a análise

se do que significa, subjetivamente, para o trabalhador, a exemplo de João, vivenciar as rotinas inerentes às suas tarefas, ocupar o seu papel profissional na empresa e seu papel social na dinâmica familiar.

O caso de João demonstra a importância dos fatores subjetivos para o seu comportamento na empresa. Diante de condições coercitivas que retroalimentavam seus conflitos psicológicos inconscientes, João apresentou uma falha operacional de porte significativo.

O treinamento operacional, exclusivamente, não é capaz de prevenir as falhas e acidentes, garantindo um padrão de comportamento no trabalho. É preciso muito mais. É necessário o investimento em programas de educação profissional que viabilizem o desenvolvimento de seres humanos.

Enfim, segundo Codo (1995:13):

*“A saúde e/ou doença mental nos atinge no que temos de mais subjetivo. São, e serão, territórios inexpugnáveis ao outro, e via de regra a nós mesmos (...) (...) por mais que o trabalho compareça como estranho ao sujeito que o realiza, por mais que crave a sua história em momentos alhures à existência deste trabalhador em particular, tem-se revelado capaz de provocar sofrimentos, no sentido mais intimista que esta palavra pode ter”.*

## REFERÊNCIAS

- ARROBA, Tanya e JAMES, Kin. *Pressão no trabalho, stress, um guia de sobrevivência*. São Paulo: McGraw-Hill, 1988, 248 p.
- BEDRIKOW, Bernardo. Não se pode falar em saúde ocupacional sem participação de trabalhadores e empresários. *Revista Fundacentro*. São Paulo, n. 8, ano II, 1998, p. 11-13.
- CHANLAT, Jean-François. *O indivíduo na organização*. São Paulo: Atlas, 1993, 285 p.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Gerenciando pessoas*. São Paulo: Makron Books, 1994, 257 p.
- \_\_\_\_\_. Uma pequena e simples história da ARH. *Revista Decidir*. Rio de Janeiro, setembro, 1996, p.49-52.
- CODO, Wanderley. *Sofrimento psíquico nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 1995, 350 p.
- DAVIS, Keith e NEWSTROM, John W. *Comportamento humano no trabalho*. São Paulo: Pioneira, 1992, 202 p.
- DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1987, 345 p.

- DEJOURS, Cristophe, ABDOUCHELI, Elisabeth, JAYET, Cristian. *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1999, 145 p.
- FRANCO, Tânia. Trabalho e saúde no Pólo Industrial de Camaçari. *Caderno do CRH*. Salvador: UFBA, n. 15, jul/dez, 1991, p. 27-46.
- LEPLAT, Jacques. *Introdução à psicologia do trabalho*. Lisboa: Fundação Calouste Gulben-Kian, 1977, 297 p.
- LIMA, Maria Elizabeth Antunes. *A dimensão psicológica*. In: LIMA, Maria Elizabeth Antunes; ARAÚJO, José Newton & LIMA, Francisco (orgs.). *L.E.R.: dimensões ergonômicas e psicossociais*. Belo Horizonte: Health, 1997, p. 201-216.
- MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. *Revista psicologia ciência e profissão*. Brasília: C.F.P., n. 1, 2 e 3, p.34-38, 1995.
- MENDES, René. Pé no futuro. *Revista proteção*. São Paulo: [s.l.; s.n.], fevereiro, 1999, p. 04-08.
- MILKOVICH, George, T. e BOUDREAU, John W. *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas, 2000, 534 p.
- PIZA, Fábio de Toledo. *Conhecendo e eliminando riscos no trabalho*. CNI, SESI, SENAI, IEL, Campanha da Indústria para prevenção de acidentes de trabalho. [s.l.; s.d.], 100 p.
- RODRIGUES, Marcus Vinicius Carvalho. *Qualidade de Vida no Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1994, 206 p.
- SELIGMANN-SILVA, Edith. Psicopatologia do trabalho. In: MENDES, René. *Patologia do trabalho*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1995.
- VRIES, Manfred & MILLER, Danny. Relações de transferência na empresa: confusões e atritos no processo decisório. In: CHANLAT, Jean-François (org.). *O indivíduo na organização*, Vol. II, São Paulo: Atlas, 1994, p. 103-120.
- WAGNER III, John A. e HOLLENBECK, John R. *Comportamento organizacional*. São Paulo: Saraiva, 1999, 496 p.
- WEIL, Pierre. *Organizações e Tecnologias para o Terceiro Milênio*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1993, 109 p.

*Recebido em 11.09.01*  
*Aprovado em 07.11.01*

**Autor:** Luiz Hosannah de Oliveira Pinto é psicólogo, mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, psicanalista, consultor de empresas, professor da Universidade Salvador - UNIFACS, Faculdade de Tecnologia Empresarial - FTE, Faculdade Ruy Barbosa e diversos cursos de pós-graduação. Endereço para correspondência: Rua Senador Teotônio Vilela, 110/509, Salvador-Bahia, CEP 40.276-900. E-mail: luiz.hosannah@terra.com.br





# UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE A CENTRALIDADE (OU NÃO?) DO TRABALHO E DA QUALIFICAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA<sup>1</sup>

**Antonio Pereira**

Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB e da  
UNIBAHIA

## RESUMO

Análise elaborada no contexto das teses sobre a centralidade e não-centralidade do trabalho e da qualificação na sociedade capitalista moderna. A opção por um “olhar panorâmico” é porque muito se tem escrito sobre as citadas categorias sociológicas e, portanto, a pretensão deste texto é fazer uma revisão de literatura das referidas categorias. Para tal, recorre-se aos pensadores clássicos (Durkheim, Marx e Weber) e contemporâneos (Gorz, Offe, Habermas, Antunes, Braverman, Paiva, dentre outros) que problematizam tais questões. O objetivo deste texto é compreender a pós-modernidade a partir da crise do trabalho capitalista.

**Palavras-chave:** centralidade do trabalho – não-centralidade do trabalho – reestruturação produtiva – qualificação – desqualificação – requalificação

## ABSTRACT

### AN OVERVIEW ON THE CENTRALITY (OR LACK OF?) OF LABOR AND PROFESSIONAL QUALIFICATION IN A CAPITALIST SOCIETY

This is a framework of a social context analysis concerning the theses that focus on the labor and the professional qualification required (or not) in a capitalist society. The choice for an overview was made due to the great amount of research that has been conducted on such sociological categories. Therefore, this essay intends to do a literature review of the categories mentioned. For that, classic writers, such as Dürkheim, Marx and Weber, and contemporary writers, such as Gorz, Offe, Habermas, Antunes, Braverman and Paiva, among others, were referred to. They bring about a discussion towards the previously mentioned issues. This work aims at understanding post-modernity, departing from the crisis of the capitalist work.

**Key words:** labor centrality – labor lack of centrality – productive labor restructuring – professional qualification – professional disqualification – re-qualification

*“O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível.”*

Paulo Freire

## Considerações iniciais

O trabalho e a qualificação, enquanto categorias sociológicas de fundamental importância para a sociedade capitalista, nunca foram tão discutidos e analisados como agora, em virtude do efeito de uma crise no modelo de produção fordista iniciada nos anos 70 e da real necessidade de reestruturação produtiva capitalista a partir de um novo modelo de produção flexível, baseado na globalização e na ideologia neoliberal. Diante dessa crise e conseqüente reestruturação, o trabalho passou a ser questionado se ainda seria um elemento central para a sociedade; a partir de então, surgiu todo um debate tanto nos meios acadêmicos, quanto nos políticos e econômicos, negando ou ratificando a sua centralidade. Para a classe dos trabalhadores (que mais sente na pele a crise do sistema produtivo, com as constantes ameaças de desemprego e o desmonte do Estado do Bem-Estar Social que lhe garantia alguma proteção) ele continua central, porque quando perde o emprego perde também a sua identidade enquanto classe social.

Em virtude dessas discussões, tem-se retornado aos autores clássicos, como Marx, Durkheim e Weber que analisam a sociedade capitalista, tendo como ponto de partida ora o trabalho, ora a moral e/ou o protestantismo, enquanto categorias potencializadoras das relações econômicas e sociais; também estuda-se toda a produção teórica de alguns pensadores contemporâneos, como: Gorz, Touraine, Bourdieu, Habermas e Offe, para uma análise sociológica atual da categoria trabalho, para (re)afirmar a sua não-centralidade, principalmente, a partir ora da negação ora da reconstrução da teoria marxista. E como não poderia deixar de ser, a tese da não-centralidade do trabalho suscitou uma série de críticas que mostram tanto as suas fragilidades quanto as ideologias subjacentes. E um dos teóricos brasileiros que mais têm se dedicado a essa

crítica é Ricardo Antunes que, inclusive, (re)afirma a centralidade do trabalho a partir da centralidade das teses marxianas.

A qualificação do trabalhador, como está no bojo da produção capitalista, também se encontra passando por uma crise, pois os velhos padrões produtivos em que ela se baseava foram desestruturados e um novo tem surgido baseado na flexibilidade produtiva. Em lugar da monotecnia passa a existir a polivalência; no lugar do trabalhador preso a uma única função, agora o multifuncional; no lugar do trabalho individualizado, o trabalho em equipe; no lugar do mero executor, o criativo, dentre outros. Teses sobre a qualificação passaram a existir, como, por exemplo, a da polarização das qualificações na qual se diz que a automação faz pólos de trabalhadores altamente qualificados, e pólos de trabalhadores desqualificados. O certo é que o movimento qualificação-requalificação-desqualificação é conseqüente do desenvolvimento científico e tecnológico incorporado ao sistema produtivo e se naturaliza, de tal forma, que determina até a aquisição do emprego pelo trabalhador, mediante a sua especialização profissional. Este movimento da (re)qualificação e desqualificação tem ocorrido no modelo de produção japonês (toyotismo) que se organiza a partir do incremento tecnológico da organização produtiva baseada no kanban<sup>2</sup> que vai requerer do trabalhador aquisição de novos saberes, diferentes daqueles utilizados pelo fordismo.

Portanto, este artigo tem a pretensão, apenas, de abordar alguns aspectos teóricos da categoria trabalho e qualificação, levando em consideração o pensamento de Marx, Weber, Durkheim, Gorz, Habermas, Offe, Antunes, Braverman, Paiva, Hirata, dentre outros, como forma de compreender a centralidade ou não tanto do trabalho quanto da qualificação.

## A centralidade do trabalho para os teóricos clássicos

Segundo Marx, o trabalho foi, historicamente, o elemento estruturante da sociedade, pois a evolução do homem é a evolução dos meios de sobrevivência, do próprio ato laborativo. O principal aspecto que levou tanto Marx, quanto Durkheim e

Weber a considerar o trabalho como elemento central para a sociedade, foi, segundo Offe (1989), o desenvolvimento racional, constante e rápido das forças produtivas capitalistas no século XIX, com as suas conseqüentes contradições sociais. Isto se deu porque o trabalho, liberto das amarras feudais e agora sobre a égide do livre mercado, “cuja utilização concreta é determinada ex tera oente e que, por causa do “açoite da fome” (Max Weber), surge já maciçamente como uma coação estrutural, é, por assim dizer o ponto de partida empírico para as construções teóricas dos sociólogos clássicos.” (Offe, 1989:14). Hoje, é esta própria racionalidade que dá os elementos de contestação da não-centralidade do trabalho.

Quando Marx analisa o sistema capitalista a partir da mercadoria e do dinheiro concretizado pelo trabalho humano, chega à conclusão de que o trabalho é a categoria social que estruturou a sociedade e que, na forma capitalista, produziu contradições como riqueza-miséria, explorador-explorados, etc. O trabalho não é só produtor de valor-de-uso e valor-de-troca, mas também da mais-valia. Para Marx, o trabalho é um processo que determina as relações sociais: através dele o homem age e interage sobre/com a natureza, transforma e é transformado, participa e constrói sua história e seu tempo. O trabalho é o articulador entre o homem e a natureza; pelo trabalho o homem se faz homem, isto porque:

*“(...) o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas.”* (Marx, 1994:202)

O trabalho é uma propriedade comum a toda mercadoria e, em um dado momento dessa produção, ele se distingue em trabalho concreto quando produz riqueza, isto é, utilidades e bens que satisfazem o homem, e trabalho abstrato que, apesar de não poder ser medido, representa o “espírito” do trabalho concreto, quando este se corporifica em uma mercadoria que passa a ter valor-de-troca. Essa mercadoria que entra no jogo da troca perde seu valor real e passa a ter um valor social, pois só

assim ela pode entrar no processo de circulação; logo, trabalho abstrato é a igualação qualitativa do trabalho concreto, viabilizada pelo valor-de-uso e valor-de-troca. Isto acontece porque:

*“o corpo da mercadoria que serve de equivalente passa sempre por encarnação de trabalho humano abstrato e é sempre o produto de um determinado trabalho útil, concreto. Esse trabalho concreto torna-se, portanto, expressão de trabalho abstrato.”* (Marx, 1994:66)

O valor-de-uso prescinde do valor-de-troca de uma mercadoria, pois ela só será adquirida se tiver utilidade para quem a compra; logo ela não só determina os trabalhos humanos (concreto/abstrato) como a própria divisão social: quem detém os meios de produção dessa mercadoria (os gestores) e os que detêm a força para produzi-la (trabalhadores). E nessa relação (meio/força, gestores/trabalhadores) é que se dá a exploração do homem pelo homem, via alienação do primeiro. O trabalhador alienado distancia-se da mercadoria que produz, não se identifica mais com ela; conseqüentemente, não se vê mais enquanto sujeito ativo do processo de produção da mercadoria. Nesse processo, ocorre a fetichização da mercadoria, quando esta passa a ter vida própria, sendo mais valorizada do que a força de trabalho que a produziu; os trabalhadores são apenas suporte da mercadoria. Sobre isto, Marx diz que é um processo vital para o capitalismo, pois:

*“(...) formulas que pertencem, claramente, a uma formação social em que o processo de produção domina o homem e não o homem o processo de produção, são consideradas pela consciência burguesa uma necessidade tão natural quanto o próprio trabalho produtivo.”* (Marx, 1994:90)

Já Durkheim (1995) considera que a divisão do trabalho social é o componente básico da sociedade capitalista, o elemento fundamental e agregador orgânico que determinou a coesão social, concretizada pelo trabalho que cada membro social executa solidariamente via atividade profissional, gerando não só a moral econômica, mas a social, a partir do desenvolvimento material e intelectual da sociedade. Cria *“(...) ao mesmo tempo a força produtiva e a habilidade do trabalhador. Ela é condição necessária do desenvolvimento intelectual e mate-*

*rial da sociedade; é a fonte da civilização.*” (Durkheim, 1995:14).

Segundo Durkheim, a moral é o componente essencial da solidariedade, sendo gerada tanto pela solidariedade mecânica quanto orgânica. A mecânica é gerada pela base cultural e histórica da sociedade; ela é natural porque os indivíduos, ao nascerem, estão ligados e determinados à/pela cultura, influenciando-os naturalmente. Essa solidariedade “(...) é um conjunto mais ou menos organizado de crenças e sentimentos comuns a todos os membros do grupo: é o tipo coletivo.” (Durkheim, 1984:82)

A solidariedade orgânica é gerada pela base produtiva da sociedade; são as atividades de trabalho que cada indivíduo exerce, resultante da divisão social do trabalho; portanto, só é “possível se cada um tiver uma esfera própria de ação.” (Durkheim, 1984:83). Assim, o trabalho é a prenhez da solidariedade entre os indivíduos; ele mantém o coletivo, garantindo que o organismo social funcione de forma harmônica; porém, nem sempre isso acontece; às vezes, a divisão do trabalho não produz a solidariedade necessária, devido ao desenvolvimento desordenado do sistema econômico, desencadeado pela produção excessiva de mercadoria e sua má distribuição e baixo consumo, desembocando então em uma crise econômica e social, (como foi, por exemplo, a crise de 1929 e a atual crise do modelo fordista de produção, desencadeada nos anos 70 pela crise do petróleo, etc.). Esse organismo adoece, deixa de funcionar ordenadamente, atrofia-se, levando ao caos o corpo social; a essa disfunção orgânica da sociedade, Durkheim deu o nome de anomia social.

O direito, enquanto regra jurídica, legitima as funções sociais, sendo o único remédio que cura as anomalias do corpo social. “*Para que a anomia tenha fim, é preciso, portanto, que exista ou que se forme um grupo onde se possa constituir o sistema de regras que faz falta atualmente.*” (Durkheim, 1984:5). Enfim, para Durkheim, os indivíduos têm apenas que fazer funcionar a sociedade de forma orgânica e harmônica, e os conflitos sociais e as crises econômicas devem ser aniquiladas pela regra jurídica, que determina a não-contradição social, pois a consciência coletiva é mais importante do que a individual

Para Weber (1967), o trabalho, enquanto instrumento ascético, possibilitou a estruturação da ética protestante, tornando-a o elemento fundamental que fez gerar a sociedade capitalista. Weber, para chegar a essa conclusão de como foi construído o espírito do capitalismo pelo protestantismo, se baseou nas doutrinas do Novo Testamento e nas idéias de teóricos protestantes, católicos e até mesmo economistas como, por exemplo, João Calvino, Martinho Lutero, Tomaz de Aquino, Adam Smith, dentre outros. Ele considera que “*O trabalho é o velho e experimentado instrumento ascético, apreciado mais do que qualquer outro na Igreja do Ocidente, em acentuada contradição, não só com o oriente, mas também com quase todas as ordens monásticas do mundo.*” (Weber, 1967:112)

O pensamento protestante considerava o trabalho uma vocação e determinação divina que extirpava os pecados dos homens. Essa racionalidade da não-ociosidade contribuiu para o acúmulo de riquezas. Weber deixa claro que, quando toma a ética protestante para analisar a gênese da racionalidade capitalista, não está falando da religião protestante, mas apenas analisando “*um complexo de elementos associados na realidade histórica, que unimos em um todo conceptual do ponto de vista de um significado cultural.*” (Weber, 1967:28)

A partir da Reforma Luterana, “*o trabalho secular e profissional*” não só foi visto como referência da vida moral, mas, sobretudo, como “*prêmio religioso*” aos protestantes. (Weber, 1967:54/55) Mas essa atividade profissional só foi possível depois que Lutero ressignifica o termo vocação, colocando-o como um dom que leva os homens à ascese cristã via ato laborativo secular, ou seja, o trabalho tornou-se uma vocação divina que justificava a ação humana no mundo; inclusive, essa visão de trabalho como vocação escamoteava a própria divisão do trabalho, colocando-o como natural.

Dentre outros teóricos e teólogos da ética puritana, Weber recorre a Richard Baxter para explicar a ascese e o espírito do capitalismo, por considerá-lo como um dos maiores teólogos e escritores protestantes da época. Nos escritos de Baxter, encontra-se uma certa preocupação com o



acúmulo de riquezas pelos puritanos que, fatalmente, acreditava que poderia levá-los ao descuido religioso. Por isso, segundo Weber, Baxter pregava a importância do trabalho como “*instrumento ascético*” capaz de combater “*todas as tentações*” (Weber, 1967:113), como, por exemplo, a preguiça, além de ser ele “*a própria finalidade da vida*” espiritual e material (Weber, 1967:113). A riqueza era aceita pela ética protestante desde que não fomentasse a ociosidade e o desleixo pela vida religiosa.

Essa concepção protestante de trabalho, como atividade ascética e de acúmulo e uso racional da riqueza é que se define o espírito do moderno capitalismo. Herdou também outros aspectos como, por exemplo, a aceitação passiva pelos trabalhadores da exploração de sua força de trabalho e a naturalização das desigualdades sociais. (Weber, 1967:127). Porém o capitalismo, diante de um acelerado desenvolvimento, deixou de abrigar-se sob as asas da ética protestante e adotou outras racionalidades mais mundanas e menos ascéticas de trabalho.

*“Desde que o ascetismo começou a remodelar o mundo e a nele se desenvolver, os bens materiais foram assumindo uma crescente, e, finalmente, uma inexorável força sobre os homens, como nunca antes na História (...) O capitalismo vencedor, apoiado numa base mecânica, não carece mais de seu abrigo.”* (Weber, 1967:131)

Weber tinha uma grande dúvida em relação ao futuro da racionalidade protestante diante do desenvolvimento capitalista. Ele não sabia dizer se ela ficaria estagnada ou se evoluiria e ou ainda se ressuscitaria velhos esquemas racionais e ou ainda se petrificaria na própria autojustificação (Weber, 1967:131). Essa incerteza do futuro da ética protestante ocorreu em certa medida com a racionalidade capitalista nos anos 60/70, diante da crise de superacumulação desse sistema. Hoje, o mundo vive num incerto processo econômico em que a centralidade do trabalho é questionada devido a sua escassez; desordens sociais afloram com o aumento da pobreza, uma nova racionalidade baseada no neoliberalismo e globalização da economia e da vida social toma conta do mundo, deixando todos petrificados diante de tantas barbáries a

ponto de vivermos um presente contínuo como se não tivéssemos tido passado e nem possibilidade de construir futuros.

## **A não-centralidade do trabalho para os teóricos contemporâneos**

Os pensadores contemporâneos, como Gorz, Offe, Habermas etc., que analisam a sociedade atual a partir do trabalho, chegam à conclusão de que este não é mais central, devido à própria racionalidade e contradição do modelo capitalista, que agora passa por uma crise institucional (da produção fordista, do Estado do Bem-Estar Social, das relações de trabalho que caracteriza a sua precarização, dentre outros) e que tem feito esforços para debelar as crises, a começar por uma nova racionalidade produtiva, alcunhada de reestruturação produtiva, como forma de salvar o sistema. Offe questiona se ainda é possível, mediante estas crises/esforços, considerar o trabalho como central, pois, segundo ele, é justamente o “***amplo poder macro-sociologicamente determinante do fato social do trabalho (assalariado) e das contradições da racionalidade empresarial e social que o comanda, que agora se torna sociologicamente questionável***” (Offe, 1989:16 – grifo do autor). Estes pensadores consideram o trabalho assalariado um defunto que precisa ser enterrado, para dar lugar às novas gêneses sociais de produção que estão nascendo. São elas: trabalho autônomo, trabalho e interação, trabalho em serviços, dentre outras.

É em virtude dessa crise que teóricos como André Gorz (1987), no início da década de oitenta, declaram adeus ao proletariado com o fim da sociedade do trabalho e, ao mesmo tempo, celebram o nascimento do neoproletariado, evocam para essa sociedade descaracterizada o tempo livre possibilitado pelo trabalho autônomo e, também, heterônimo, de novo tipo, não mais aquele subordinado à racionalidade capitalista. Gorz, ao declarar a abolição desse tipo de trabalho em sua forma barbárie, aposta em um poder funcional que viabilize a proposta de uma sociedade do tempo livre. Assim, ele constrói a sua teoria do fim do trabalho e do proletariado e do surgimento do neoproletariado, a par-

tir de algumas constatações empíricas da realidade, ao mesmo tempo em que indica caminhos para solucionar essa sociedade sem trabalho.

Algumas dessas constatações se referem ao poder pessoal e funcional, à crise do socialismo e ao desaparecimento do trabalho. Para Gorz, a compreensão do movimento operário passa pela análise do poder pessoal e funcional dos trabalhadores na empresa capitalista. O poder pessoal refere-se à autoridade conferida pelo patrão a um empregado com maior qualificação intelectual para comandar os outros operários com qualificações manuais. Já o poder funcional é aquele que elimina a supremacia de um operário sobre o outro e coloca o poder nas funções que cada um exerce. Essas funções são pré-definidas pelas regras gerenciais subordinando todos às regras, inclusive, o próprio patrão; o poder é funcional porque visa exclusivamente a lucratividade da empresa; todos trabalham com esse objetivo único. Gorz acredita que é nessa relação que se encontram a contradição e o enfraquecimento do movimento operário: em querer combater a classe patronal quando nela existe o operário com poder pessoal e/ou funcional. (Gorz, 1987:80)

Com o Estado ocorre da mesma forma; não existe um poder pessoal, mas funcional. O burocrata corporifica esse poder ao garantir o funcionamento da máquina estatal para toda a sociedade. Nenhum indivíduo, nem mesmo o burocrata detém o poder sobre o Estado, apenas exerce uma função de poder (Gorz, 1987:73). O autor citado entende que a crise do socialismo é a crise da classe proletária porque desapareceu o operário com consciência de classe capaz de empreender revoluções. Esse desaparecimento foi ocasionado pela substituição do trabalho ativo pelo passivo em que o operário apenas executava tarefas pré-programadas sem direito à decisão e iniciativa produtiva. A crise da classe proletária também está no fato de não haver mais trabalho, pois não é mais uma atividade própria do trabalhador, e dessa crise surge uma “*não-classe de não-trabalhadores*” na sociedade atual, e esta nova categoria engloba, além de uma realidade, um significado social: “(...) *conjunto dos indivíduos que se encontram expulsos da produção pelo processo de abolição do trabalho, ou subempregados em suas capacidades pela industrialização, (ou*

*seja, pela automatização e pela informatização do trabalho intelectual.*” (Gorz, 1980:87/88)

Ao declarar que “*a abolição do trabalho é um processo em curso e que parece acelerar-se*” (1980:11), Gorz propõe, como alternativa desse fim do trabalho e da classe proletária, a autoprodução, como valor-de-uso, para as comunidades, ou seja, o cooperativismo como solução para a crise do trabalho fordista. Assim, ele sugere:

“*O direito à autoprodução supõe o direito de acesso aos instrumentos de trabalho e a convivialidade deste. (...) tem por consequência fazer a produção de mercadorias e a venda de trabalho em proveito da produção autônoma, fundada sobre a cooperação voluntária, a troca de serviços ou a atividade pessoal.*” (Gorz, 1980:13/14)

Embora afirme que o trabalho esteja em franca decadência, Gorz não acredita que o trabalho heterônomo seja abolido de todo, pois, para que isso acontecesse, seria necessário também a abolição da divisão social do trabalho e do próprio conhecimento científico e tecnológico que dá respaldo a esse tipo de trabalho. Essa proposta é inviável, visto que a sociedade capitalista não é como a comunidade antiga, que era baseada no trabalho cooperativo entre os seus membros e visava apenas a produção de valores de uso. No entanto, crê que é possível fazer com que o trabalho heterônomo esteja a serviço do trabalho autônomo a partir do máximo fornecimento dos “*instrumentos eficientes e convívências*” e também da redução do tempo de “*duração do trabalho heterônimo que cada indivíduo deve realizar.*” (Gorz, 1987:121-122)

Gorz crê que só será possível implantar o trabalho autônomo baseado na criatividade e satisfação dos indivíduos com a redução do tempo do trabalho heterônomo, mais a aquisição, pelo trabalhador, dos saberes corporificados nas máquinas. O trabalho autônomo seria apenas uma mercadoria com valor-de-uso sem a intencionalidade de produzir a mais-valia. Esse tipo de trabalho resolveria, em parte, a escassez de emprego. A heteronomia é condição necessária para estabelecer a autonomia; portanto, não significa a sua eliminação, mas apenas a sua redução, pois existem produtos ou serviços que só podem ser viabilizados pelo trabalho

heterônomo, como, por exemplo, os objetos de uso corrente, como roupas, calçados etc., e os serviços, como os da saúde e da educação.

A proposta de André Gorz de redução do tempo de trabalho tem encontrado, atualmente, eco maior nos debates sobre ampliação da oferta de emprego principalmente nas indústrias; é uma bandeira que tem sido levantada principalmente pelas centrais dos trabalhadores no Brasil; porém existe um grande impasse que, a primeira vista, parece difícil de ser solucionado. Os empresários só aceitam a redução de horas de trabalho para os seus operários caso haja também redução no salário, enquanto as centrais querem redução do tempo de trabalho com a manutenção tanto dos salários quanto das garantias trabalhistas, além do aumento de contratação de novos trabalhadores.

Enquanto Marx via no trabalho social o elemento que possibilitou a constituição da sociedade, Habermas (1980; 1987; 1990) não o vê dessa forma, pois acredita que um outro elemento fez parte desta constituição, reproduzindo, juntamente com o trabalho, a vida social: a interação através da linguagem. A partir deste elemento, Habermas constrói uma teoria de explicação da sociedade, analisando o trabalho não apenas do ponto de vista do sistema capitalista, mas inerente ao próprio homem, assim como a linguagem. Ambos possibilitaram o aparecimento da sociedade, pois:

*“somente nas estruturas de trabalho e linguagem completaram-se os desenvolvimentos que levaram à forma de reprodução da vida especificamente humana e, com isso, à condição que serve como ponto de partida da evolução social. Trabalho e linguagem são anteriores ao homem e à sociedade.”* (Habermas, 1990:118 – grifo do autor)

O conceito de trabalho em Habermas é o mesmo de Weber, isto é: a combinação da ação instrumental com a escolha racional, também chamada de agir estratégico e agir racional com-respeito-a-fins, ou seja, agir dentro de uma racionalidade produtiva, com objetivos determinados para o desenvolvimento do sistema capitalista, a partir do uso da técnica e da ciência, e de outros instrumentos necessários à dominação, como o Estado e a sua política da troca justa. A ação instrumental “rege-

*se por regras técnicas baseadas no saber empírico”* (grifo do autor). A escolha racional enquanto comportamento é regida “*por estratégias baseadas no saber analítico.*” (Habermas, 1980:321)

A interação, chamada de agir comunicativo, expressa as relações sociais entre os homens, permitida pelas regras e normas da linguagem, que tem como objetivo a comunicação social. O agir comunicativo é uma:

*“(...) interação mediatizada simbolicamente. Ela se rege por normas que valem obrigatoriamente, que definem as expectativas de comportamento recíprocas e que precisam ser compreendidas e reconhecidas por, pelo menos, dois sujeitos agentes.”* (Habermas, 1980:321 – grifos do autor)

Habermas crê que, a partir do trabalho e da interação, os sistemas sociais são classificados, conforme a função que exerçam como, por exemplo, o sistema econômico, o Estado e a família. O sistema econômico se posiciona mais do lado do agir racional com-respeito-a-fins, fundamentado em uma técnica e em um trabalho social organizado, cujo objetivo é a produção de bens para satisfazer as necessidades humanas. Assim o foi nas sociedades tradicionais e assim o é na sociedade moderna, principalmente esta que se caracteriza pelo desenvolvimento das forças produtivas e da ampliação dos subsistemas das racionalidades; força essa legitimada pelo mercado de produção e circulação de bens e pela ideologia do Estado. (Habermas, 1980; 1990)

Para Habermas, a não-centralidade do trabalho está no tipo determinado pelo capitalismo, pois, se outrora o seu desenvolvimento se deu sobre a base (meio de produção + força de produção = produção de mercadoria), hoje essa estrutura passou por uma metamorfose, devido à crise que se abateu sobre ela e que tem determinado a redução de postos de trabalho e, conseqüentemente, a pauperização da classe trabalhadora que, outrora também considerada classe subprivilegiada, podia se dar ao luxo, mesmo em face de sua exploração, de estar trabalhando, tendo algumas garantias sociais, o que agora não é mais o caso.

*“Pois os grupos subprivilegiados não são de*

*modo algum classes sociais; eles nunca representam, nem mesmo potencialmente, a massa da população. O processo de privação dos seus direitos e sua pauperização não coincidem mais com a exploração, pois o sistema não vive mais de seu trabalho. Eles podem decerto representar uma fase passada da exploração.*" (Habermas: 1980:334 – grifos do autor)

É, a partir dessas questões, que Habermas propõe que algumas categorias marxianas (classes sociais, ideologia, dominados) não sejam mais aplicadas sem restrições, pois elas não dão conta de explicar questões do tipo: apaziguamento da classe trabalhadora pela política de substitutivos do Estado intervencionista, despolitização das massas a partir do sistema de comunicação subordinado ao agir racional, dentre outras questões. Essas categorias deveriam ser substituídas pelas de trabalho e interação, como categorias adaptativas que possibilitaram a sobrevivência humana e que agora, portanto, podem explicar e reconstituir *"as etapas sócio-culturais da história da espécie."* (Habermas, 1980:337). Para ele, só se pode falar em reprodução da vida social a partir da constituição do "homo sapiens" que tinha toda uma característica cognitiva e social que possibilitaria a formação da sociedade. Essas características vão desde a aprendizagem, a um sistema de linguagem avançada, a uma economia de caça, uma estrutura familiar adequada e um status, enquanto poder que iria determinar os papéis sociais, conseqüentemente, a própria interação com o outro participante.

Claus Offe (1989) declara que o trabalho assalariado, baseado na racionalidade fordista, não é mais central como era para a sociedade moderna no início da industrialização, pelo qual se justificava a defesa dos sociólogos clássicos pelo trabalho. Hoje, ele não é mais o organizador e o princípio que possibilita o desenvolvimento do sistema capitalista; quem defende essa centralidade está fadado ao fracasso teórico, pois as pesquisas empíricas demonstram justamente o contrário.

*"Assim procedendo, o exame de documento do campo das ciências sociais, (...) permite encontrar diversos indícios pelo menos para constatar negativamente que o trabalho e a posição do trabalhador no processo produtivo não são*

*tratados como o principal princípio organizador das estruturas sociais."* (Offe, 1989:16)

Este autor acredita que não existe mais uma única racionalidade capitalista que governa as relações de trabalho, assim como os conflitos que já não saem mais da esfera do trabalho, mas de outras experiências adquiridas casuisticamente. Essas racionalidades representam o fundamento da sociedade atual que se rege fora da racionalidade do trabalho assalariado. Os novos valores estão no campo da ação comunicativa (Habermas), tempo livre (Gorz). Offe, assim como esses teóricos e outros (como Bourdieu, que tem como elemento constituinte da sociedade o poder simbólico e a teoria do campo) também tem um elemento que inclusive não é novo, pois outros sociólogos já fizeram formulações sobre o assunto, que é o trabalho em serviços, tipicamente do setor terciário que, segundo ele, não está na esfera do economicismo. *"A produção de bens e serviços se dá além e fora da esfera institucional do trabalho formal e contratual."* (Offe, 1989:22)

Para Offe (1998:22), esse elemento é importante porque enuncia um novo tipo de trabalho e, conseqüentemente, de sociedade baseada na prestação de serviços, como valor de uso. Os diversos serviços, como o ensino, a saúde, o planejamento e a segurança, seriam gerados conforme as demandas e as necessidades pessoais e sobre o aval de organizações públicas e mesmo empresas privadas, que não tenham por objetivo o lucro, as quais poderiam ser as ONG's. O conteúdo deste trabalho seria potencializador de uma atividade mental, organizacional e formador de uma nova classe.

Claus Offe (1998) crê em uma nova ordem social baseada no mercado de serviços, viabilizada por entidades e igrejas como forma de resolver problemas sociais, como o desemprego que o mercado e o Estado não conseguem solucionar. Offe vê as ONG's como um novo poder social que permite o exercício de uma solidariedade desinteressada e com objetivos precisos, o de atender às comunidades desassistidas.

*"As organizações não-governamentais, as igrejas, os movimentos profissionais como os médicos sem fronteira atuam como uma válvula*



*de escape nas deficiências do Estado e do mercado. É a entidade de direitos civis que vai defender os interesses do cidadão junto à justiça e ao congresso. É a solidariedade de uma organização religiosa que vai ajudar muitos desempregados excluídos pelo mercado.”* (Offe, 1989:13)

O que ele propõe é a substituição do trabalho assalariado, escasso e sem poder de dar uma identidade ao indivíduo que trabalha, por uma solidariedade não orgânica e ou mecânica, mas a partir da fraternidade e da boa vontade das pessoas em cooperar sem conflitos. Para isto, ele propõe que a categoria trabalho seja substituída por temas sociais: família, sexualidade, comportamentos individuais e coletivos, interações sociais, dentre outros (Offe, 1984:18). Percebemos que Offe segue linearmente a proposta de Habermas quando substitui as contradições sociais surgidas na esfera da produção, pelo apaziguamento das classes a partir também da ação comunicativa como elemento de acordos e concessões no mundo social e do trabalho; tira-se o olhar do trabalho e transfere-o para a “*colisão entre os “sistemas da ação objetivamente racional”, mediatizados pelo dinheiro e pelo poder, e um “espaço vital” (lebenswelt) “autodeterminado” (eigensinnig) pelo outro lado.*” (Offe, 1984:34).

## **A (re)afirmação da centralidade do trabalho**

Fazendo um caminho inverso desses teóricos que minimizam a importância do trabalho para a sociedade que vive do trabalho, o que, em outros termos, significa minimizar a influência capitalista na sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, naturalizar a onda de desemprego e de todas as mudanças no mundo do trabalho a partir de sua negação, Antunes ratifica o caráter central do trabalho nas sociedades capitalistas, e reconhece que existe uma crise estrutural, mas que não ameaça a centralidade do trabalho, principalmente o que produz valor de uso. Assim, esse autor acrescenta novos elementos aos debates acerca da categoria trabalho, ao mesmo tempo em que vai de encontro às teses que declaram o fim do trabalho e dá adeus ao proletaria-

do. Sendo um marxista convicto, se apossa das teses marxianas para declarar, empiricamente, sua convicção na centralidade do trabalho, e consegue convencer, tanto a partir do trabalho abstrato quanto do trabalho concreto, que o trabalho é ainda tão fundamental ou necessário como antes, para a sociedade que vive dele, pois ele continua sendo o elemento ontológico do homem, o que possibilitou as suas realizações culturais.

Para Antunes (1995), a década de 80 inaugurou as metamorfoses da sociedade do trabalho, afetando todos os setores da vida social, não excluindo sequer o da subjetividade humana. As novas tecnologias e as novas formas de produção e de relações de trabalho indicam crise/reestruturação no sistema capitalista a começar pelo modelo de produção fordista que tem sido substituído pelo modelo japonês, chamado de toyotismo que representa uma nova forma de organização produtiva, que abole a produção em massa e em série, a gestão autoritária da força de trabalho, os direitos e garantias dos trabalhadores, o excesso de mão-de-obra na produção, a força sindical, a concentração de empresas. Inserem-se a gestão participativa, a negociação individual entre patrões e empregados, a força de trabalho feminina, a terceirização dos produtos, a acumulação flexível, etc. A palavra de ordem agora é flexibilidade, que avança em todos os lugares onde o capitalismo se faz presente, pois esta é a forma que ele tem encontrado para superar a crise do trabalho fordista, substituindo-o pelo toyotismo.

Fazendo uma análise sobre a especialização flexível, entende que esta tese surgiu dos trabalhos empíricos de Sabel e Piore, nas médias e pequenas empresas da Terceira Itália<sup>3</sup> que baseavam a sua produção no desenvolvimento tecnológico e na desconcentração de produtos e num trabalho mais criativo, razão por que alcançavam alta produtividade; assim, essa seria a forma que se expandiria pelo mundo produtivo. Esses autores foram veementemente criticados por diversos outros teóricos como Coriat, Clarke, dentre outros, que acreditavam que a especialização flexível não poderia ser generalizada para outros países como os E.U.A por causa das condições históricas, econômicas, políticas e sociais dadas pelo fordismo; logo, diferentes



daquelas onde foi realizada a pesquisa, uma vez que o próprio fordismo também tem uma dimensão flexível.

De acordo com a interpretação de Antunes, o advento da acumulação flexível e do toyotismo revolucionou o mundo produtivo ao inserir novas formas de lucratividade como, por exemplo, a polivalência que exige que o trabalhador seja capaz de operar várias máquinas ao mesmo tempo e, caso tenha necessidade de ampliar a produção, a empresa paga horas extras e ou ainda faz contratação temporária (é bom lembrar que, no Japão, essa sobrecarga do trabalhador tem causado, muitas vezes, a morte súbita, chamada de *karoshi*); o *kaban* que organiza a fábrica como se ela fosse um supermercado, que repõe a mercadoria nas prateleiras só após a venda da anterior, ou seja, só produz mediante necessidades dos clientes; a substituição do sindicalismo dos empregados pelo das empresas sob o comando dos patrões como forma de subordinar os trabalhadores aos ideais produtivos (também vale a pena lembrar que este tipo de sindicalismo nasceu após os sucessivos fracassos de greves dos trabalhadores japoneses).

Antunes (1995) afirma que o toyotismo está dentro dos padrões neoliberais de desestruturação das sociais democracias e, conseqüentemente, do enfraquecimento do Welfare State; e o problema maior que este modelo gesta é o desemprego estrutural nas economias globalizadas do mundo capitalista. Esse modelo trouxe a desproletarização nas fábricas, a proletarização do setor de serviços e a subproletarização corporificada nos trabalhos precários e terceirizados. Foram estas e outras mudanças no mundo do trabalho que fizeram surgir entre alguns sociólogos, como Gorz, Offe, Habermas, Kurz e outros, teses sobre o fim da centralidade do trabalho.

Antunes ainda procura demonstrar que o trabalho continua central na sociedade contemporânea, porque a lógica capitalista de produção de mercadoria em seu valor de uso e de troca, principalmente esta última, não deixou de existir; logo só teria sentido falar sobre ou desejar uma não-centralidade do trabalho, a partir da abolição do capitalismo em suas diversas formas. Por conseqüência, ao se posicionar a favor e reafirmar o caráter central do

trabalho, não nega que existe uma crise do trabalho provocada pela superacumulação produtiva fordista e pelo avanço tecnológico, e que tem também desencadeado crises tanto na qualificação quanto no sindicalismo dos operários; porém, mesmo em fase dessas transformações, o trabalho não desapareceu, pois só é possível se falar na morte do trabalho se se pensar no seu valor de troca, o chamado trabalho abstrato; sobre o trabalho concreto não é possível fazer qualquer menção à sua não-centralidade, já que ele é o elemento essencial de sobrevivência da espécie humana.

*“Portanto, a tendência apontada por Marx – cuja efetivação plena supõe a ruptura em relação à lógica do capital – deixa evidenciado que, enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode se concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor; mas, isto sim, uma mudança no interior do processo de trabalho, que decorre do avanço científico e tecnológico e que se configura pelo peso crescente da dimensão mais qualificada do trabalho, pela intelectualização do trabalho social.”* (Antunes, 1995:50 – grifos do autor)

Antunes, ao ratificar a importância do trabalho na/para a sociedade capitalista, conclui o seu raciocínio em cinco teses que clarificam o seu posicionamento sobre o trabalho partindo, evidentemente, das teses marxianas sobre a centralidade do trabalho. Nessas teses, ele vai de encontro às posturas que negam a importância do trabalho para o sistema capitalista; logo na primeira tese ele defende a centralidade do trabalho e distingue a crise do trabalho em abstrato, que seria *“a redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto”*, e concreto, que seria a minimização do *“caráter útil do trabalho”* e dos *“elementos estruturantes do intercâmbio social entre os homens e a natureza.”* (Antunes, 1995:76-77 – grifo do autor). Portanto, antes da defesa da não-centralidade do trabalho, deve-se questionar a que tipo de crise se refere, se é a do trabalho com valor-de-uso ou a do trabalho com valor-de-troca. Sobre isto, esse autor é esclarecedor quando diz que:

*“(…) sem a devida incorporação desta distinção entre trabalho concreto e abstrato, quando se diz adeus ao trabalho, comete-se um for-*

*te equivoco analítico, pois considera-se de maneira única um fenômeno que tem dupla dimensão (...). A desconsideração desta dupla dimensão presente no trabalho, possibilita que a crise da sociedade do trabalho **abstrato** seja entendida equivocadamente com a crise da sociedade do trabalho **concreto**.*” (Antunes, 1995:79-80 – grifos do autor)

Na segunda tese, Antunes elimina qualquer possibilidade de considerar o trabalho concreto como não central, não importante para o homem, pois essa forma de trabalho produtor de valor-de-uso representa a própria condição humana de sobrevivência social, através da qual foi possível a transformação da natureza e do próprio homem dando-lhe uma identidade essencialmente humana. E a forma de trabalho que cria coisas úteis para o homem sem a qual a sua sobrevivência estaria ameaçada, o trabalho concreto, lançou as bases materiais para a forma de trabalho abstrato, pois no “*plano genérico, entendido enquanto **work**, como criador de coisas úteis, como auto-atividade humana, o trabalho tem um estatuto ontológico central na **práxis social**.*” (Antunes, 1995:83 – grifos do autor)

Na terceira tese, ele defende a luta dos trabalhadores assalariados, precarizados, subempregados, domésticos, desempregados, unidos contra a lógica capitalista de desmonte do aparato de proteção social. Só as ações de resistências e confronto, quando nascem no interior da classe-que-vive-do-trabalho, são capazes de empreender mudanças no ritmo das transformações capitalistas. Antunes reconhece que a heterogeneidade e a fragmentação da classe operária a deixou inerte diante da opressão capitalista; porém ele acredita que é possível empreender lutas sociais anti-capitalistas de desmonte do sistema opressor a partir do trabalho. Não acredita na tese do desaparecimento da ação combativa da classe-que-vive-do-trabalho; sobre isso declara não concordar:

*“com as teses que propugnam desaparecimento das ações de classes, bem como a perda da sua potencialidade anticapitalista. A revolução de nossos dias e, desse modo, uma revolução **no e do** trabalho. E uma revolução **no** trabalho na medida em que deve necessariamente **abolir** o trabalho abstrato, o trabalho assalaria-*

*do, a condição de sujeito-mercadoria, e instaurar uma sociedade fundada na auto-atividade humana, no trabalho concreto que gera coisas socialmente úteis no trabalho social emancipado.* (Antunes, 1995:88 – grifos do autor)

Na quarta tese, reconhece que a classe operária não está em extinção e que a sua emancipação deve começar do/pelo trabalho, “*como **ponto de partida decisivo para a busca da omnilateralidade humana***” (Antunes, 1995:88 – grifos do autor). Porém essa emancipação se encontra principalmente no meio daqueles trabalhadores, os chamados subproletários, excluídos do processo produtivo e social e que, portanto, têm nas mãos os elementos anticapitalistas necessários a fomentar os movimentos sociais de contestação capitalista. Embora Antunes não tenha certeza de qual a classe trabalhadora faria essa contestação, se a dos novos proletários intelectualizados ou a dos subproletários, deixa transparecer que esta última tenha as melhores chances. E, na quinta tese, ele reafirma que, mesmo diante do novo modelo, o trabalhador não deixa de ficar/ser estranho à mercadoria que produz. A mercadoria é mais importante do que quem a produziu, ou seja, ela continua sendo um fetichismo para a sociedade produtiva capitalista; portanto, este é também um dado que serve para reafirmar o caráter central do trabalho.

Antunes, em um dos seus mais novos estudos, intitulado “*Os sentidos do trabalho*”, de 1999, faz uma análise da teoria lukacsiana e habermasiana sobre o trabalho. Ele começa informando que, para George Lukacs, o trabalho é teleológico e protoforma do ser social. É teleológico porque o homem, antes de executar o ato laborativo, primeiro o idealiza para depois concretizar; isto significa que o pensar se antepõe ao produzir. Foi essa capacidade de ideação do homem que lhe permitiu transformar a natureza e, ao mesmo tempo, ser transformado, possibilitando que ele fosse além de sua animalidade adquirindo humanidade, e desta, a sua universalidade. O ato teleológico é o centro ontológico do trabalho e da própria práxis social.

*“Desse modo, quando comparada com as formas precedentes do ser, orgânico e inorgânico, tem-se o **trabalho**, na ontologia do ser social, como uma **categoria qualitati-***

**vamente nova.** *O ato teleológico e seu elemento constitutivo central, (...). Por meio do trabalho, da contínua realização de necessidades, da busca da produção e reprodução da vida societal, a consciência do ser social deixa de ser epifenômeno, como a consciência animal que, no limite, permanece no universo da reprodução biológica. A consciência humana deixa, então, de ser uma mera adaptação ao meio ambiente e configura-se como uma atividade autogovernada.*” (Antunes, 1999:138 – grifos do autor)

Já Habermas, segundo Antunes, troca a centralidade do trabalho pela da comunicação acreditando ser este o elemento que permitiu a passagem do ser biológico para o ser social. A linguagem e a interação seriam os elementos da práxis social. Antunes acusa Habermas de minimizar, ou mesmo anular, a importância do trabalho na constituição do ser social, ao privilegiar a dimensão intersubjetiva como categoria mediadora capaz do salto ontológico do homem. A ação comunicativa, ao ser composta, é fundamentada pelo mundo da vida (linguagem e cultura) das pessoas, pelo cotidiano desta com suas ações e interações com os seus outros participantes da linguagem, o que faz com que esta assuma “*o caráter de centralidade na ação humana*” (Antunes, 1999:148). Antunes não minimiza o valor central da linguagem na formação do ser social, mas entende que ela não pode substituir a categoria trabalho porque foi no centro da ação laborativa que a comunicação se deu; foi nele que ela “*encontrou seu salto ontológico*” (Antunes, 1999:156). Assim, Antunes ratifica a centralidade do trabalho a partir da afirmação do pensamento de Lukacs e da negação da teoria da ação comunicativa, ao mesmo tempo em que sintetiza todos os elementos presentes nessas teorias como constituidores “*em complexos*” do trabalho. Vejamos como ele encerra esta análise.

*“O trabalho constitui-se numa categoria central e fundante, protoforma do ser social, porque possibilita a síntese entre teleologia e causalidade, que dá origem ao ser social. O trabalho, a sociabilidade, a linguagem, constituem-se em complexos que permitem a gênese do ser social.”* (Antunes, 1999:156 – grifos do autor)

E continua dizendo que:

*“(...) se o trabalho tem o sentido de momento predominante, a linguagem e a sociabilidade, complexos fundamentais do ser social, estão intimamente relacionadas a ele, e como momentos da práxis social esse complexos não podem ser separados e colocados em disjunção.”* (Antunes, 1999:157 – grifo do autor)

## **A centralidade da categoria qualificação para a sociedade capitalista**

A crise do modelo de produção fordista, do Estado de Bem-Estar Social e da qualificação do trabalhador, iniciada nas décadas de 60/70, perdurou nos anos 80. Instalaram-se, então, no mundo contemporâneo, dúvidas em relação à importância do trabalho e da qualificação; a questão posta na ordem do dia era se eles ainda seriam centrais para a sociedade capitalista. Em relação ao trabalho, como vimos, ainda pairam dúvidas, mas quanto à qualificação parece já haver um consenso de que ela continua central porque, agora mais do que nunca, se tornou pré-requisito para o desenvolvimento econômico, social e político dos países centrais e periféricos, diante do fenômeno da mundialização da economia a que se assiste. É bom lembrar que a integração dos países em desenvolvimento ao cenário mundial dependerá, dentre outras coisas, da educação oferecida a seus indivíduos.

Compreendendo melhor a centralidade da qualificação a partir da teoria marxiana sobre a economia política, podemos considerar que, em Marx, a qualificação é uma mercadoria com valor de uso e de troca; de uso porque individualmente potencializa as capacidades cognitivas dos indivíduos, promovendo-os socialmente; de troca porque potencializa o processo produtivo ao incrementar a produção de excedentes. A qualificação está diretamente ligada às forças produtivas; ela é, segundo Habermas (1967:321-322), um subsistema do agir instrumental e estratégico, que atua como um dos pressupostos para o desenvolvimento das forças produtivas, ao dotar o trabalhador de habilidades essenciais. Durkheim (1978:5-25) a tem como regra moral da vida econômica, que possibilita o desenvolvimento material e intelectual da sociedade. Weber (1991:99)

a vê como uma racionalidade capitalista de progresso e lucratividade, que visa acessar ao trabalhador habilidades para que ele, no uso do ato laborativo, possa usá-las racionalmente para eliminar gastos na empresa. Sabemos que a qualificação prepara o trabalhador para produzir a mais-valia; mas, também, inevitavelmente, o promove cognitivamente e socialmente.

Diante das transformações produtivas que se verificam, é óbvio que a qualificação continua central, até mais do que antes, pois agora não basta que o trabalhador tenha apenas uma especialização, mas é necessário que ele possua competências qualitativas e quantitativas para exercer multitarefas na empresa. Pelo menos é assim que funciona o modelo japonês que tem como base de desenvolvimento uma maior, melhor e constante educação dos seus trabalhadores. A qualificação polivalente é um elemento natural e pré-requisito para a sobrevivência deste e dos outros modelos flexíveis de produção que se fundamentam na evolução tecnológica, na redução do número de empregados contratados, na substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, na produção e nas relações de trabalho também flexíveis. O trabalhador polivalente não mais executa trabalhos braçais e repetitivos (pois estes ficam a cargo dos robôs) e passa a coordenar, em cooperação mútua com os outros, a automação. Este tipo de qualificação reduz o número necessário de trabalhadores na fábrica aumentando então a lucratividade do sistema, já que ocorre a dispensa de uma boa parte dos trabalhadores que irão pertencer ao grupo de desempregados e, talvez, posteriormente, aos de trabalhos precarizados (Pereira, 1999).

Para Vanilda Paiva (1995), as mudanças econômicas, tecnológicas e organizacionais que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea nos anos 90 indicam uma certa crença na centralidade da qualificação real e intelectual, ao impor aos indivíduos uma urgente necessidade de aquisição de novos saberes e o desenvolvimento de novas competências (cognitivas, manuais) e capacidades (adaptação, criatividade, etc.), como pré-requisito imprescindível para operacionalização de complexas máquinas, tanto no processo de trabalho quanto no cotidiano. Assim, as novas tecnologias têm deman-

dado uma qualificação real e constante aos sujeitos sociais, ao mesmo tempo que têm determinado novas alternativas de sobrevivência diante do desemprego estrutural. Este novo ritmo (baseado na rapidez e ausência de erros na produção) coloca a qualificação em um patamar central na nova lógica da produtividade capitalista.

Paiva pontua que a qualificação intelectual tem como pressuposto a formação básica e geral de caráter mais humano e visa desenvolver um pensamento plural (conceptivo abstrato) com competências que se articulam e concretizam na prática social; esses conhecimentos são imprescindíveis para a aquisição dos saberes específicos da ação produtiva. *“Espera-se da qualificação intelectual de natureza geral e abstrata que ela seja a base para os conhecimentos específicos, mas que também constitua a **fonte principal da competência** que se prova na interação e em atividades concretas crescentemente complexas”* (Paiva, 1995:82-83 – grifo da autora)

Ainda, segundo essa autora, o tema da qualificação sempre esteve presente nos debates e investigações empíricas empreendidos por educadores, sociólogos e economistas de várias partes do mundo, isto desde o fim da Primeira Guerra Mundial, quando da emergência de um novo modelo produtivo, até a década de 70 e 80, épocas de maior efervescência, devido ao incremento de novas tecnologias inseridas no setor produtivo. Desses debates e investigações, surgiram quatro teses<sup>4</sup> analisando os impactos da automação sobre a qualificação do trabalhador. A primeira tese diz que a tecnologia inserida na produção tendia a desqualificar a mão-de-obra e que, portanto, haveria mais perdas do que ganho de saberes, como aconteceu na transição do artesanato para as manufaturas têxteis do período pré-industrial. Já a segunda tese, chamada de requalificação, defende a idéia de que a automação tende a aumentar a qualificação do trabalhador, contribuindo de forma decisiva na aquisição de novos saberes.

A terceira tese, a da polarização das qualificações, considera as formulações das teses anteriores como válidas e diz que apenas uma parte da mão-de-obra se qualifica, aquela necessária ao capitalismo, enquanto a outra parte adentra num proces-



so de desqualificação de sua força de trabalho. Para a quarta tese, o capitalismo contemporâneo elevaria a qualificação média do trabalhador, pela própria necessidade da automação no setor produtivo, mas, por outro lado, haveria uma desqualificação relativa possibilitada pela própria evolução tecnológica e científica, que impossibilita que os indivíduos adquiram todos os conhecimentos produzidos, ou seja, a produção de conhecimento é mais rápida do que a sua aquisição pela sociedade (Paiva, 1989:24). A tese mais discutida e defendida até hoje e da qual surgiu o seu par contrário, foi a da qualificação tendencial da força de trabalho, formulada por Braverman, também conhecida como tese da requalificação, presente desde o século XIX. (Paiva, 1995:74)

Só é possível falar em requalificação e desqualificação da mão-de-obra operária a partir da produção manufatureira que substituiu os antigos ofícios e suas corporações. Na manufatura, o trabalhador passou a não dominar mais o conteúdo produtivo, como acontecia na produção artesanal, na qual, embora a aprendizagem das técnicas do ofício fosse mais demorada até chegar à especialização, o trabalhador sabia o quê, para quem, como e porque produzir, diferentemente daquela da indústria; além disso, não estava sujeito a um controle externo do seu trabalho porque não existia uma divisão social interna do seu trabalho, como acontecia com o trabalhador manufatureiro que era supervisionado por outros trabalhadores mais qualificados. É interessante também lembrar que a qualificação foi usada, não apenas como incremento da mais-valia no processo produtivo, mas em sua forma ideologizada para justificar a diferenciação salarial e de poder entre os trabalhadores de uma mesma fábrica e, ao mesmo tempo, dar o início à corrida, entre eles, pela qualificação, mesmo que fora da fábrica. Em tese, se o trabalhador quisesse receber um bom salário ou mudar de cargo/função teria que justificá-lo pela qualificação.

Gorz (1987) elucida que a qualificação é determinada pelo desenvolvimento tecnológico inserido no sistema produtivo que terminou padronizando a especialização profissional do trabalhador; nessa qualificação, chamada de social, a criatividade foi abolida assim como o domínio do saber técnico. O

proletário apenas aprendeu a manejar os instrumentos de produção; seu saber então tornou-se fragmentado e parcial uma vez que quem decidia o que e como produzir era o capitalista. Não há domínio individual sobre o saber porque ele é heterônomo, ao contrário da época dos ofícios em que o saber era autônomo, em que o trabalhador dominava o saber técnico e produtivo. Dominava o processo e o produto, criava e aperfeiçoava, codificava e decodificava os seus ofícios e ainda os ensinava, embora o processo de aprendizagem fosse longo e durante todo o período de atividade do trabalhador. A substituição do saber dos ofícios pela qualificação social, determinada pela automação, fez surgir um tipo de operário superqualificado na empresa o qual nem sempre consegue utilizar nas funções que exerce todas as competências aprendidas.

Gorz acentua que a qualificação social é fragmentada e parcial porque é complementar dos outros saberes corporificados nas máquinas industriais; logo, o seu objetivo é apenas fornecer ao trabalhador os conhecimentos básicos sobre determinado processo tecnológico inserido na produção. A qualificação social foi uma das condições necessárias que possibilitou a eficiência do trabalho heterônomo, o que ocorrerá também para o trabalho autônomo. O autor preconiza algumas soluções para a crise da sociedade sem trabalho; uma delas seria a substituição da escola que apenas diploma ou certifica os indivíduos numa determinada profissão (sem emprego) pela escola que transmita uma educação plural, desenvolvendo todas as capacidades possíveis dos indivíduos, como forma de prepará-lo para a autonomia (Gorz, 1984:171).

Na citação seguinte, esse autor deixa transparecer a importância da qualificação na sua proposta de emancipação dos indivíduos pela autonomia. Vejamos:

*“Nada justifica a crença de que os instrumentos e convivências, capazes de assegurar a produção autônoma de valores de uso, possam ou devam ser fornecidos pela própria esfera da produção autônoma. Pelo contrário, a esfera de autonomia será tão mais extensa quanto mais versáteis forem seus instrumentos e quanto mais estes incorporarem, sob uma forma e um volume manejáveis por todos, uma maior densida-*



*de de saberes sociais complexos.* (Gorz, 1984:121)

Para Antunes (1995:34), o modelo toyotista de produção flexível demanda para o trabalho novas responsabilidades e comprometimentos na ação concreta do trabalho, que agora lhes exige operar várias máquinas ao mesmo tempo, e assumir diversas funções simples. Esse trabalhador deixa de ser monotécnico ou “monovalente” para se tornar polivalente; isto requer dele uma maior qualificação e intelectualização sobre o processo produtivo – o que não significa que esse trabalhador tenha domínio sobre o saber e o fazer, pois estes pertencem ou continuam pertencendo ao capitalista –, capacidade de trabalhar em grupo e de adaptabilidade às novas máquinas, criatividade para resolver problemas que, porventura, venham a surgir, a começar pelo sistema de qualidade total mediante o qual o trabalhador aprende a prevenir e reduzir os problemas de produção. A polivalência requer:

*“(...) uma maior qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinando ‘várias tarefas simples’ (...), o trabalho passa a ser realizado em equipe (...). Deve haver agilidade na adaptação do maquinário e dos instrumentos para que novos produtos sejam elaborados.”* (Antunes, 1995:34)

Antunes (1995:52) acredita que convergem, no modelo japonês, as duas tendências qualificação e desqualificação, e que, portanto, chega a ser um dado contraditório do próprio modelo e acha que isso traz problemas para o trabalhador, sendo o mais grave sua subproletarização.

Segundo Acácia Kuenzer (1992:116-119), quanto mais a evolução científico-tecnológica avança, mais ela simplifica e facilita o trabalho, ao mesmo tempo em que diminui os níveis de qualificações, pelo menos no plano do trabalho manual, pois, no trabalho intelectual, as novas tecnologias requerem o uso maior das capacidades cognitivas pelo trabalhador, para que ele possa operar máquinas complexificadas. Sabemos que esse processo produz também os “resíduos” do trabalho (existentes em todo novo modelo produtivo que se implanta; foi assim na fase da revolução industrial, na implantação do modelo fordista e está sendo assim

nos modelos de produção flexíveis) que são os desempregados e/ou com trabalhos precarizados porque também têm/recebem uma subqualificação. Para Segnini (1992), o capitalismo, mesmo na fase das novas tecnologias e novas formas de organização produtiva que desencadearam a redução dos postos e tarefas de trabalho e, conseqüentemente, um novo tipo de qualificação, não concretizou o sonho de produzir valores, sem o auxílio do trabalhador, pois mesmo as “máquinas inteligentes” necessitam de trabalhadores para operá-las.

Para melhor esclarecer o que a citada autora considera como sonho não realizado do capitalismo e a necessidade imperiosa de qualificação do trabalhador, vejamos a sua argumentação:

*“(...) o sonho capitalista da fábrica sem trabalhadores ainda não se concretizou, apesar da racionalização do trabalho automatizado impor redução de postos de trabalho e corte nas tarefas. Portanto, resta a necessidade de requalificar o trabalhador para que este possa assumir técnica e socialmente o seu posto de trabalho. Isto significa ter conhecimento suficiente de problemas técnico-físicos, técnico-químicos, visão global e competência de atuação em sistemas automatizados. Mas significa, também, saber assumir a responsabilidade pela qualidade desejada, por um equipamento de alto custo, pelo trabalho integrado.”* (Segnini, 1992:66 – grifos nossos)

Diante do que nos coloca Segnini, bem como Paiva e Machado, dentre outros, sobre o novo tipo de educação para o trabalhador, fica clara a idéia da qualificação (tanto no modelo taylorista como nos flexíveis de produção) como prática bancária segundo a visão freiriana de educação, pela qual o indivíduo é visto como um ser depositário de um conhecimento (in)suficiente, e só suficiente para fazer funcionar o sistema produtivo, ou seja, “educar” o trabalhador apenas para assumir postos de trabalho, sem nenhuma preocupação com o ser social. Paulo Freire (1987) é enfático ao recorrer ao pensamento de Beauvoir (1963) para dizer que este tipo de educação só serve para oprimir os indivíduos, fazendo-os adaptarem-se às exigências do sistema capitalista, com o objetivo único de “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situ-

*ação que os oprime.*” (Simone de Beauvoir, 1963:34, apud Paulo Freire, 1987:60)

Para desvincular a qualificação do trabalhador do mero neotreinamento, chamado agora de polivalência ou policognição ou ainda de especialização flexível, é necessário perfilar uma educação plural, entendida como processo e produto contínuo de aquisição dos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais, históricos, políticos e produtivos. É imperiosa a substituição do paradigma da multifuncionalidade na qualificação, pelo paradigma da intelectualização, enquanto conteúdo político de combate às hegemonias qualificatórias (baseada na teoria do capital humano), que visam somente o adestramento do trabalhador, agora com mais requisitos básicos e periféricos como, por exemplo, a adaptabilidade rápida a diferentes tarefas mais uma relativa criatividade. A intelectualização significa democratização do conhecimento posto pelas relações sociais o qual, portanto, não deve estar a serviço apenas da produção, mas da humanização do homem enquanto ser ontológico; posto assim, convém dizer que a intelectualização tem no seu âmago a consonância dialética entre teoria-prática, indivíduo-sociedade, escola-trabalho, educação geral-profissional.

## 5. Considerações Finais

Diante do exposto, percebe-se ora a convergência, ora a divergência entre os teóricos sobre a centralidade do trabalho, o mesmo não se verificando com a qualificação. Porém, apesar de haver uma mudança estrutural no sistema de produção capitalista gestando a escassez do emprego, o fim do Estado do Bem-Estar Social, novos modelos flexíveis de produção, precariedade nas relações de trabalho, surgimento de novos postos precarizados de trabalho, e uma nova demanda pela qualificação, dentre outras, ainda não é possível se falar na morte do trabalho (em crise sim, principalmente do

trabalho assalariado). Cogitar o fim da centralidade do trabalho, com valor de uso e de troca, é decretar o fim do próprio sistema capitalista; além disso, é fazer barbárie com o ser social criado por ele. O trabalho ainda é um elemento central para a sociedade; tanto isto é verdade que quem não o tem sente-se isolado no mundo, sem perspectiva de vida, e passa a ser visto como um “vagabundo” social. Logo, o trabalho continua não apenas central, mas global, pois o seu conteúdo se universalizou, a ponto de exigir para a diminuta classe de quem trabalha, tanto dos países centrais quanto dos periféricos, as mesmas funções e qualificações, baseadas não mais na divisão interna do trabalho, mas na polivalência.

É nesse sentido que o trabalho continua sendo o elemento que ainda dá identidade social às pessoas, pois, mesmo alguns declarando a sua morte, não o conseguem, apenas detectam uma grave doença que parece não leva à morte. E a solução que esses agoureiros encontram para o fim do trabalho é o próprio trabalho; logo, para eles o trabalho é central, embora eles não se dêem conta disso, pois como pensar em uma sociedade do tempo livre e/ou uma sociedade dos serviços sem a heteronomia? E como pensar no tempo livre fora de uma racionalidade mesmo à base da cooperação? E será que essa terminologia tempo livre não mais é do que um tempo de opressão solidária? É por isso que o trabalho continua fundante; ele foi no passado e o é no presente a base da vida social, juntamente com outros elementos como a linguagem, a emoção, a aprendizagem., a técnica, a solidariedade e a religião.

E quanto à qualificação? Ela continua central nos novos modelos de produção, pois é essencial para a produtividade capitalista e, até mesmo em nome dela, a onda de desemprego é legitimada; portanto, declarar a sua não-centralidade é não reconhecer sua importância produtiva, social (até mesmo ideológica), bem como a própria evolução tecnológica e os níveis de desenvolvimento em que o capitalismo se encontra.

## NOTAS

<sup>1</sup> Texto apresentado como avaliação final do curso Trabalho e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, no segundo semestre de 2000. O presente texto é uma revisão bibliográfica sobre o tema da centralidade do trabalho e da qualificação.

<sup>2</sup> O Karban é um dos sistemas de organização da fábrica japonesa juntamente com o Just-in-time e a Qualidade Total, porém o Karban, segundo Drucke (1995:90), é “o sistema de informações dos vários estágios de produção e de estoque.”

<sup>3</sup> Terceira Itália refere-se a uma região ao norte da Itália, chamada de Emília Romana que, na década de 60/70, substituiu o seu sistema de produção artesanal por um mais flexível em que articulava “de um lado, um significativo desenvolvimento tecnológico e, de outro, uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e pequenas, artesanais” (Antunes, 1995:17). Para uma maior compreensão do que foi a Terceira Itália, ler artigo de: GERRY, Chris. *Zonas rurais na fronteira da reestruturação territorial: Terceira Itália ou Quarto Portugal?* [http://www.idam.up.pt/estrutura/artigo\\_gerry.htm](http://www.idam.up.pt/estrutura/artigo_gerry.htm) (02/12/01).

<sup>4</sup> Para uma maior compreensão e análise das teses sobre desqualificação, requalificação, polarização das qualificações e qualificação absoluta e relativa, ler PAIVA, Vanilda. *Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da Bibliografia Internacional. Cadernos SENEb*, Rio de Janeiro, IEE, n° 219, 1989, p. 19-103.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 3. ed., 1977.

DRUCKE, Graça. *Terceirização: desfordizando a fábrica - um estudo do complexo petroquímico de Camaçari*. Tese de Doutorado, Campinas, UNICAMP, 1995.

DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo, 2. ed., Abril Cultural, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, 17. ed., Paz e Terra, 1987.

GORZ, André. *Adeus ao proletariado – para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Ed. Foinense Universitária, 1987.

HABERMAS, J. Técnica e Ciência como Ideologia. In: *Os Pensadores: Benjamin, Adorno, Horkheimer e Habermas (textos escolhidos)*. Tradução José L. Grunnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa*. Versión Castellana de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

\_\_\_\_\_. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Tradução Carlos N. Coutinho. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

KUENZER, Acácia Zeneida. A questão do ensino médio do Brasil: A difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, Lucília. NEVES, Magda. FRIGOTTO, Gaudêncio, e outros (orgs.). *Trabalho e educação*. Campinas: Papirus, CEDES/ANDE/ANPED, 1992. p. 113-128

KURZ, R. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MACHADO, Lucília de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília. NEVES, Magda. FRIGOTTO, Gaudêncio, e outros (orgs.). *Trabalho e educação*. Campinas: Papirus, CEDES/ANDE/ANPED, 1992. P. 9-23

- MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro: Ed. Brasileira, Vol. 1, 2. ed., 1971.
- \_\_\_\_\_. Manuscritos econômicos-filosóficos. In: FERNANDES, F. (org.). *Marx/Engels, História*. São Paulo: Ed Ática, 1983.
- OFFE, Claus. *Problemas Estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiros, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho e sociedade – problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, vol. I, 1989.
- OLIVEIRA, Carlos Roberto de. *História do trabalho*. São Paulo: Ática (Séries Princípios, n.º 93), 1987.
- PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. *Cadernos SENEBC*, Rio de Janeiro: IEL, n.º 219, 1989. p.19-103
- PEREIRA, Antonio. A educação do trabalhador na contemporaneidade: uma revisão de alguns aspectos históricos e teóricos da (re)estruturação produtiva e da qualificação. *Revista da FAEEBA*, Salvador: UNEB, n.º 12, jul./dez., 1999, p. 113-130.
- REVISTA VEJA. O novo poder - entrevista com Claus Offe. N.º 1071, 08 de Abril de 1989.
- SEGNINI, Liliana Rolfsen P. Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com a educação. In: MACHADO, Lucília. NEVES, Magda. FRIGOTTO, Gaudêncio, e outros (orgs.). *Trabalho e educação*. Campinas: Papyrus, CEDES/ANDE/ANPED, 1992. p. 59-112
- TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2. ed., 1995.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Livraria e editora Pioneira, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Economia e sociedade: fundamentos de sociologia compreensiva*. Vol. 01. Brasília: Ed. UNB, 1991.

*Recebido em 30.09.01*  
*Aprovado em 31.10.01*

**Autor:** Antonio Pereira é pedagogo e especialista em educação pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia), mestre em educação pela UFBA (Universidade Federal da Bahia), e professor da Escola de Educação Superior da UNIBAHIA (Unidade Baiana de Ensino, Pesquisa e Extensão) e da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Endereço para correspondência: Rua Vila Natal, 23, Tancredo Neves – 41210200 – Salvador-BA. E-mail: [santoantonyo@ig.com.br](mailto:santoantonyo@ig.com.br)

# RELAÇÕES SOCIAIS, GLOBALIZAÇÃO E UNIVERSIDADE: a ligação da ciência e da tecnologia e seus desafios

**Marilúcia de Menezes Rodrigues**

Professora da Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
e do Centro Universitário do Triângulo - UNIT

## RESUMO

Neste texto é apresentada uma reflexão sobre a ligação da ciência e da tecnologia na universidade, no contexto da globalização. Mostra a importância da posição da universidade, a partir de sua função questionadora e criativa, na busca de uma outra visão de modernidade frente às questões sociais

**Palavras-Chave:** globalização – modernidade – universidade

## ABSTRACT

### **UNIVERSITY, SOCIAL RELATIONS AND GLOBALIZATION: the liaison of science and of technology and its challenges**

This text reflects on the connection between science and technology in the university within the context of globalization. It defends that the university is important, given its critical and creative function, in the search for another view of modernity, before social issues.

**Key-Words:** globalization – modernity – university

A atualidade se autodenomina sociedade global, representativa de uma formação social de relações capitalistas que se impõem no interior das forças produtivas.

Nesta problemática época em que vivemos são reivindicadas soluções urgentes por milhões de pessoas, e os desafios do momento presente começam do ponto de vista produtivo, em que se instalam problemas de natureza econômica, de desvalorização dos modos de produção em detrimento dos modos de vida, marginalização do Estado e perda de sua autonomia e da sua capacidade de regulação social.

Estas manifestações, ideologicamente, apontam, também, a compreensão de que o capitalismo estaria agregando o desenvolvimento da ciência, da li-

berdade, da democracia, da modernidade e da sociedade global. Entretanto, neste paradigma não se conta o desequilíbrio em que está submersa a sociedade.

A globalização pretende envolver todas as formas sociais objetivas e subjetivas para a garantia de sua reprodução. Por isto, este fenômeno busca congrega o econômico, o social, o político e o cultural, firmando a idéia de mundialização da cultura, cujo processo se realiza de modo pleno no século XX, e parece se colocar numa posição acrítica dessa totalização.

Um dos efeitos da nova ordem mundial incide nas transformações do conhecimento. Transformações estas que só podem ser percebidas a partir de uma visão global do mundo contemporâneo. Disto



se deduz que estamos interligados em um sistema único de redes de interrelações mundiais, influenciados pela tecnologia que, forçosamente, reestrutura os sistemas de pensamento e de comunicação sob a interferência dos países centrais.

Para Giddens (1991), a globalização se refere a um processo de alongamento com interferência de diversos fatores: perda de autonomia por parte dos Estados-nação, aumento de poder, mudança de base de poder (não mais sobre o político, mas sobre o econômico), dentre outros.

As inovações tecnológicas têm, efetivamente, uma influência capital na mundialização da cultura, de modo a constituírem-se numa infra-estrutura para este processo de consolidação do progresso científico e tecnológico.

A tecnologia de ponta confere uma sustentação material à modernidade e aprofunda o seu movimento. Embora não sendo causa da mudança social, consubstancia-se como fonte potencializadora. Talvez seja por isso que a modernidade se associa à racionalidade da sociedade nos níveis econômico, político e cultural.

A partir do conceito de “globalização”, diferentes terminologias têm sido utilizadas: “nova ordem mundial”, “alta modernidade”, “sistema mundial”, dependendo do uso do registro teórico-epistemológico e/ou ideológico.

A grande questão é perceber que, no interior da sustentação material, existe um caminho de modernidade que contém traços de continuidade. No entanto, nestas práticas culturais há muito de espanto e de desencanto, sustentando o que se convencionou chamar de pós-moderno.

De um lado, há uma espécie de mudança de velocidade e de direção no movimento das artes e da ciência sob o ponto de vista de sua instrumentalização.

Mas a modernidade contém, em si, traços de continuidade. O que é bem compreendido em Lyotard (1979). Ele afirma que nem a modernidade, nem a pós-modernidade podem se identificar como entidades históricas. O autor ainda afirma que o pós-moderno já se encontra implícito no moderno.

Portanto, o que está sendo chamado de “pós” não é mais do que a emergência de valores da sociedade de consumo no campo da cultura, na vida

cotidiana das sociedades contemporâneas.

Há ainda outros autores que falam de uma sobremodernidade, configuração que aponta para além da anterior e se constrói a partir dela.

Giddens (1991), sugestivamente, sinaliza este período como sendo de uma “alta modernidade”, como um momento de radicalização das modernidades anteriores. Também Touraine (1994) marca sua contribuição, definindo o momento presente como uma hipermodernidade. E Santos (1994) estabelece uma relação contraditória onde prevalecem momentos de continuidade e momentos de ruptura.

Contudo, é preciso ter clareza de que globalização é uma fase capitalista que busca uma racionalização global, inclusive dos padrões culturais, e estes padrões culturais mundializados não podem ser apreendidos em função dos bens sociais concretos. Essa racionalização exclusiva impede que a Universidade manipule o seu espaço e, também, impede novas formas de pensar o conhecimento. Nesse sentido, sua ação fica fragilizada no intento de abrir caminhos de invenções e de alternativas condizentes com o contexto contemporâneo.

Touraine (1994) afirma que a racionalidade faz parte de um contexto dito moderno, mas isto não significa menosprezar a formação de um sujeito-no-mundo que se sente responsável por si próprio perante a sociedade.

Por um longo período, a modernidade foi entendida como eficácia da racionalidade instrumental. Esta é uma idéia, segundo o autor, que deve ser resguardada como arma crítica contra todos os totalitarismos. O que precisa ser resgatado, neste contexto, é a emergência do “*sujeito humano como liberdade e criação*” (p.218), ou, ainda do sujeito, enquanto “*vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator*”. (p.220)

Nessa perspectiva, é preciso associar a idéia de sujeito inseparável das relações sociais, ainda segundo o pensamento de Touraine (1994). Essa simbiose deve permear as ações da universidade. A universidade deve considerar que,

“(…) o essencial é reconhecer a formação de uma cultura e de novas relações sociais, ligadas à substituição das indústrias materiais pelas indústrias culturais. Nem as formas de or-

*ganização social e política, nem as condutas pessoais ou coletivas são as mesmas conforme a entrada nessa sociedade programada se faça pela via liberal ou por uma via diferente, mais intervencionista ou mais orientada por movimentos sociais populares; mas além dessas diferenças propriamente históricas, permanece a unidade própria de um modelo societário, do novo sistema de ação histórica que é a sociedade programada. E o que melhor a define não é o aparecimento de novas técnicas, mas a volta da idéia de sujeito. É compreensível que este retorno do sujeito produza às vezes idéias antimodernistas, mas isto seria tomar o detalhe pelo todo em vez de se representar o avanço do historicismo como uma ruptura com a modernidade.” (Touraine, 1994:264)*

Historicamente, podemos assinalar que os anos 80/90 são marcados, expressivamente, pela crise do estado-providência. Essa crise agrava as desigualdades sociais e é acentuada pela intensificação das práticas transnacionais.

Ainda, nesse contexto, temos de considerar que esses desdobramentos transparecem, inclusive na vida das pessoas, invadindo aquilo que é considerado sagrado no discurso liberal, a privacidade dos indivíduos, contradizendo a nossa prática social de culto à democracia, um dos grandes paradigmas da modernidade.

Entretanto, este culto deveria ter por base a construção de uma nova teoria de democracia, que poderíamos chamar de teoria democrática pós-moderna capaz de se sobrepor, em forma de ruptura, alargando e aprofundando o campo político em todos os espaços da interação social. Assim, seriam considerados outros espaços de cidadania com novos exercícios de democracia. Isto, sem dúvida, pressuporia novos exercícios e novos critérios democráticos, novas formas de participação política. Ou, ainda conforme Santos (1994) pressuporia promover o prolongamento do conceito de cidadania, no sentido de eliminar os mecanismos de exclusão, ou ainda de se buscar a combinação de formas individuais com formas coletivas de cidadania, ampliando assim o conceito.

Estamos vivenciando uma condição complexa. Tudo está a indicar que há um excesso de realida-

de. Assim:

*“(...) a rapidez, a profundidade e a imprevisibilidade de algumas transformações recentes conferem ao tempo uma caracterização nova: a realidade parece ter tomado definitivamente a dianteira sobre a teoria. Com isto a realidade torna-se hiper-real e parece teorizar-se a si mesma. Esta auto-teorização da realidade é o outro lado da dificuldade das nossas teorias em darem conta do que se passa e, em última instância, da dificuldade em serem diferentes da realidade que supostamente teorizam. Esta condição é, no entanto, internamente contraditória. A rapidez e a intensidade com que tudo vem acontecendo se, por um lado, toma a realidade hiper-real, por outro lado, trivializa-a, banaliza-a (...). Uma realidade assim, torna-se afinal fácil de teorizar, tão fácil que a banalidade do referente quase nos faz crer que a teoria é a própria realidade com outro nome, isto é, que a teoria se auto-realiza. (Santos, 1994:20)*

Nessa abordagem percebe-se a complexidade dos tempos atuais. Isto implica na dificuldade de se proceder uma análise que se volte para a crítica em relação ao poder instituído na perspectiva de um envolvimento orgânico. Por isso adverte Santos:

*“(...) os desafios que nos são colocados exigem de nós que saíamos deste pêndulo. Nem guiar e nem servir. Em vez da distância crítica, a proximidade crítica. Em vez de compromisso orgânico, o envolvimento livre. Em vez de serenidade autocomplacente, a capacidade de espanto e de revolta”.* (Santos, 1994:21)

Esta é a situação complexa que também afeta as universidades. Há posições alienadas que defendem que a universidade deva constituir-se em instrumento no processo de transformação social; há também posições que defendem que a prioridade deva ser a pesquisa básica e aplicada, entendendo que a universidade deve dar respostas e encontrar caminhos para a sociedade, sem que o envolvimento possa mutilar ou descaracterizar a sua posição de centro de conhecimento.

Até o início da década de oitenta, momento da emergência da globalização, considerava-se que já possuíamos uma massa crítica relevante (embora

vista sob a ótica econômica), capaz de tornar-se, praticamente, suficiente no campo da pesquisa básica, fortalecendo as universidades e os centros de pesquisa. E, atualmente, há evidências de que mesmo em países desenvolvidos não se constata um domínio completo da investigação científica nos diversos campos e áreas do saber.

A interdependência, conseqüência da globalização, se mostra consolidada e firme. Mas, é preciso ter consciência de que a crise gerada coloca em xeque os paradigmas teóricos de todos as áreas do conhecimento em seus respectivos campos. E assim, inicia-se uma situação de desafio para a universidade que está a exigir uma nova visão sobre o seu papel. A situação de perplexidade deve ser canalizada para a identificação dos desafios. Afinal, todas as perplexidades e desafios juntam-se em uma única dimensão. Portanto, *“todas as complexidades em condições de aceleração da história, como as que vivemos hoje, é possível pôr a realidade no seu lugar sem correr o risco de criar conceitos e teorias fora do lugar?”* (Santos, 1994:24). Qual seria o modelo para a universidade? Até que ponto a realidade está forjando um modelo de universidade que cada vez mais se transforma em laboratório de experiências? Como viabilizar uma universidade academicamente competente?

É inegável que, nos dias atuais, a relação da universidade com o mundo é a de impasse.

Se a tomarmos na perspectiva da atividade extra-muros, sabemos que a universidade tem se voltado, significativamente, para o mundo empresarial. Efetivamente, a sociedade não se resume ao mundo empresarial, mas, abrange outras organizações sociais. Isto não quer dizer que a universidade deva se colocar de forma a não considerar o valor que a empresa representa enquanto espaço de organização da produção e de distribuição de bens. Mas, ao aproximar-se desta organização econômica que também é social, a preocupação da universidade deve dar-se em razão da ligação da ciência e da tecnologia. O que deve ser preservado é o entendimento de que a atividade cultural não se subordina ao mundo empresarial.

A globalização é um fato. Mas, por mais eficientes que sejam as novas configurações advindas

deste processo, a posição da universidade ainda é insubstituível, enquanto espaço que deve pesquisar o novo e educar o homem.

Nesse sentido, podemos pensar no desenvolvimento de teorias significantes que privilegiem a abertura de horizontes de possibilidades e de criatividade da ação da universidade. Essa criatividade representa o grande desafio do nosso tempo. Ela é importante porque, na fase da transição paradigmática, todo o sistema sócio-político entra em desequilíbrio propiciando o aparecimento do caos. É importante considerar que:

*“O caos, que a ordem e o progresso da modernidade pareceram ter atirado para o lixo da história, regressa hoje, tanto na epistemologia como nos processos sociais. Longe de ser por essência negativo, o caos é um horizonte dramaticamente ampliado de possibilidades e, como tal, compreende, como nenhum outro, possibilidades progressivas e possibilidades regressivas.”* (Santos, 1994:38)

Nesta situação de aparente caos, no âmbito da universidade, é importante a distinção entre o caos democrático e o caos autoritário. O caos democrático precisa ser pensado sob o ponto de vista das várias formas de poder, da sua (re)conceituação no interior da universidade. O caos autoritário exige uma nova reflexão acerca das ações coletivas e individuais sob o aspecto da criatividade.

Nesse sentido, é oportuno retomar as contribuições de Marx quando assinala que essa situação poderá incitar uma vontade radical de transformação da sociedade, em uma sociedade igual, livre, justa e humana. Postula assim, a criação de um ato político que une a análise científica com o pensamento utópico.

A universidade precisa vislumbrar a utopia científica e a utopia democrática. A primeira irá garantir a (re)colocação do conhecimento científico nos quadros da vida e nas formas de relacionamento, estabelecendo uma nova relação paradigmática. A segunda irá promover a transformação radical do exercício da cidadania individual e coletiva, abrindo espaços de análise e de compreensão das relações múltiplas do poder, que constituem as práticas sociais.

Também, é oportuno considerar que esse espa-

ço já está visível. A compreensão da opressão, cada vez mais exacerbada pelas relações do poder e a consciência dela, nas últimas décadas, têm representação direta no surgimento dos novos movimentos sociais. Esse é um dado relevante para se repensar o papel da universidade.

## **UNIVERSIDADE: espaço da crítica e da autocrítica**

É frequente, em estudos sobre a universidade, defrontar-se com a referência da necessidade de se enfrentar os novos e complexos desafios surgidos, principalmente, no final dos anos oitenta, a partir das denúncias relativas à fragilidade dos instrumentos conceituais disponíveis para a compreensão dessa nova realidade que está posta. Neste sentido é que Guadilla (1994), afirma que, em termos da ineficácia dos instrumentos,

*(...) a complexidade aflige o analista social. E é de se perguntar se os esquemas perceptivos e conceituais que nós, pesquisadores, usamos atualmente para observar a realidade social serão suficientes para captar as mudanças que estão ocorrendo (...). Isso não significará que é necessário situar-se numa nova racionalidade, que seja capaz de incorporar os paradoxos, as ambigüidades, as sombras etc., como parte importante das novas mudanças?." (Guadilla: 1994:60)*

A assimilação destas mudanças estão sendo denominadas de diversos modos: crise, revolução da informática, revolução dos meios de comunicação, modernismo e pós-modernismo, dentre outros.

Como enfrentar a complexidade? Como enfrentar a realidade a partir de novos e complexos indicadores? Será que é necessário assumir uma outra racionalidade que seja capaz de agregar os paradigmas, as ambigüidades, como requisitos necessários à compreensão das novas mudanças sociais e culturais?

Os desafios e as críticas estiveram presentes, também, nos anos sessenta. Naquele momento, propunha-se a reforma da universidade no conjunto de outras reformas de base, onde se vislumbrava um modelo compatível com o modelo de sociedade, diferente daquele que se instauraria após 64. Tam-

bém, para o regime autoritário, a universidade assumiu importância e valor estratégico, vista enquanto símbolo e condição de modernidade e, especialmente com as transformações econômicas da década de 60. Nesse momento, a universidade foi considerada fator fundamental da ampliação das chances de mobilidade e ascensão social, ou seja, a universidade foi considerada, naquele momento, como um mecanismo de conquista de hegemonia.<sup>1</sup>

Neste contexto, vive-se uma grande contradição na política educacional dos regimes autoritários.

No final dos anos 70 mudou-se o quadro. Iniciou-se um processo de contenção do crescimento. Neste contexto, as universidades passam a serem vistas como pesado ônus para o governo.

Desde então, a universidade tem sido conclamada para um processo de revisão da sua missão e da sua autonomia. Isso se fundamenta na necessidade da reestruturação dos sistemas de investigação científica, decorrente da reorientação da ciência moderna, que tem sido direcionada para o âmbito do mercado, em função do processo de internacionalização e da comercialização do conhecimento. Com isto, abrem-se novas frentes de atuação, com outras modalidades de financiamentos, novos parâmetros avaliativos afetando, sensivelmente, a liberdade da universidade no processo de equilibrar as demandas científicas.

Nas transformações emergentes, o conhecimento passa a ter um significado e um valor econômico estratégico. Esta realidade tem concorrido para alterar as estruturas das universidades na medida em que, intervindo no sistema produtivo, passam a ser reconhecidas, estrategicamente, no novo perfil econômico de globalização e de competitividade.

Essa não é uma situação simples mas, ao contrário, reconhece-se uma situação de revolução provocada por novas formas de apropriação e de circulação de um conhecimento agregado às novas tecnologias de aprendizagem e aos novos perfis profissionais.

Nessa tendência está presente um novo conceito de Estado, ou seja um Estado avaliador, que assumiria objetivos de reformar a universidade a partir de novos paradigmas em relação a concepções de financiamento e de avaliação. Assim, possivelmente, as marcas das parciais nas propostas de



intervenção facilitariam os processos de competitividade entre as instituições.

Nesse contexto de globalização, face ao caráter seletivo e competitivo do mercado internacional, são necessárias políticas agressivas em ciência, tecnologia e educação.

Em vista disso, a situação se polemiza quando se pretende redirecionar a universidade tendo em vista os novos processos de colaboração com o setor produtivo. Os principais fenômenos decorrentes desta configuração de “academia produtiva” podem ser explicitados na análise de Vessuri (1994:104):

“a) Um encurtamento do caminho entre conhecimento teórico e conhecimento prático (...).

b) Uma aproximação das fontes produtoras de bens e serviços às fontes produtoras de conhecimento (...).

c) Uma crescente valorização daqueles conhecimentos orientados (tecnologias) e de serviços (informática etc) no interior de universidades e de outras instituições tradicionalmente consagradas à conservação e à expansão do conhecimento teórico.”

No interior da universidade tais questões entrecruzam-se nas etapas da pesquisa propriamente dita. São novos referenciais no âmbito do conhecimento, novas formas de controle da difusão das idéias e dos resultados. A questão não é simples. Além de modificar profundamente a estrutura da universidade, também indica as condições de trabalho no campo da pesquisa científica, uma vez que a penetração comercial influi, sensivelmente, na questão da propriedade intelectual. A confluência desses dados pode incluir outros atores sociais na esfera da produção do conhecimento - os agentes econômicos.

O Estado Capitalista contemporâneo, nas modernas democracias ocidentais, assume as funções de preservação das relações de produção, defendendo os interesses globais do capital.

Offe (1984) concebe-o como um macro organismo ao mesmo tempo *onipresente*, onde se manifesta em instituições e esferas da sociedade, e *onisciente*, informado dos mais variados movimentos políticos ou conflitos entre as classes.

Portanto, a esfera de sua atuação ultrapassa in-

teresses de grupos e alcança o patamar dos interesses globais. Desta forma, atua no interesse da preservação da ordem mundial.

De acordo com o autor, o enfraquecimento desse Estado ambivalente está sendo ameaçado tanto pelas crises internas, quanto, pelas crises internacionais, e o enfraquecimento deveria permitir uma reativação dos conflitos de classe, da organização das forças produtivas, agora, com novas bases.

Nesse sentido, as políticas sociais são voltadas para promover o ajuste das exigências do processo produtivo. Assim é que:

“(...) o Estado Social das modernas democracias de massa passa, por isso mesmo, a ser uma *conditio sine qua non* da preservação das relações de produção capitalistas, sem a qual o funcionamento das sociedades contemporâneas não pode mais ser assegurado nas bases atuais. Uma recomposição da estrutura dessas sociedades somente seria possível mediante a destruição desse Estado onipresente e onisciente, em momentos de agravação da crise.” (Freitag, 1986:180-9)

O Estado<sup>2</sup>, principalmente em países com as nossas características, não pode e nem deve se sobregar das tarefas de planejamento e de financiamento da educação.

Se, de um lado, acredita-se que a geração do conhecimento advém da capacidade científica, de outro, a capacidade de utilização desse conhecimento depende, tanto do domínio da tecnologia, quanto da política governamental. Já a disseminação desse conhecimento, entretanto, é tarefa da educação em todos os níveis.

Na fase em que estamos, com a internacionalização do capital, a opção de como aplicá-lo depende, em grande medida, do perfil educacional de um povo. E é, justamente, por isso que os países avançados têm se preocupado com os seus sistemas educacionais.

Assim, a partir de um novo perfil econômico, no qual produtividade e qualidade são categorias essenciais no processo de competitividade entre as nações, é que não se pode admitir que os recursos em educação, ciência e tecnologia sejam escassos.

No entanto, para além dos objetivos econômicos, a educação deve ser encarada como uma pos-



sibilidade de promover a emancipação do homem.

Neste aspecto, é preciso que idéias neoliberais de qualidade educacional e científica (mera adaptação ao mercado) sejam abolidas, para que, em seu lugar, surja uma visão de homem que se coloca frente à técnica, e não subordinado a ela, de modo que o trabalho, também se sobreponha à técnica e não condicione o homem prisioneiro ao mundo da produção.

Se as novas tecnologias perpassam por amplas camadas sociais, a educação, embora por si só não garanta a justiça social, deve propiciar condições para que as sociedades sejam mais igualitárias.

As universidades, portanto, caracterizando-se como instrumento de superação das desigualdades sociais, também têm como missão a promoção da cidadania.

É por isto que:

*“(...) apesar de toda controvérsia sobre os fins da educação, precisamos lembrar que existem fins gerais, cuja efetivação demandam definições precisas e garantias de certas condições de operatividade, sem as quais eles se tornam abstrações. Encontram-se neste caso a formação para a cidadania. Como um fim educacional, por si só, ela não diz nada. É necessário que se explicitem os fundamentos desse conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-los.”* (Ferreira, 1993:6)

A cidadania é antes de tudo um conteúdo constituído por diferentes tipos de direitos e, portanto, não é um conteúdo monolítico. A cidadania é, ainda, o resultado/produto de historicidades sociais que se diferenciam em razão dos grupos sociais, também diferenciados. Isto significa considerar que a universidade deva constituir-se em meio capaz de transferir o conhecimento nela gestado, em prol de uma sociedade mais democrática.

O desafio para a universidade se coloca na medida também da criação de mecanismos capazes de liderar o processo de modernização do conhecimento, capazes de resolver os problemas mais simples da maioria da população. Assim, é que o conhecimento passa a ser o elemento imprescindível de promoção da qualidade de vida. E, se qualidade de vida é, antes de tudo competência do Estado, é ele que

deve sustentar a educação e, portanto, a universidade, enquanto laboratório de produção e difusão do conhecimento.

Os efeitos são amplos face ao peso das demandas na medida em que o sistema de ensino superior passa a contemplar, sistematicamente, outras camadas, oriundas de outros setores sociais.

As discussões, também, têm passado sobre o padrão ou modelo de universidade que adere à modernização, na medida em que são abertos espaços de interlocução externa com os novos setores sociais.

Vários são os estudos em torno da universidade. Alguns vinculam-se ao avanço do liberalismo e ao recuo da legitimidade da participação do Estado na gestão e no financiamento do ensino superior.

Momentos e situações distintas estereotipam as universidades. De um lado, estão as instituições de orientação não-utilitária, dominante nas universidades na versão humboldtiana, de forma clássica. Neste modelo, congregam-se intelectuais e a universidade é sempre o lugar privilegiado da crítica e do inconformismo, o que lhe assegura a perenidade de algumas funções sociais. De um outro lado, estão as universidades que estão se modificando pelo impacto da massificação, pela crescente necessidade da educação continuada, pelas mudanças tecnológicas, pela presença industrial, inclusive nas fronteiras da pesquisa de ponta e pela presença das preocupações comerciais, etc.

Ainda temos que levar em consideração a discussão sobre o sistema de ensino público e privado cuja ênfase mais comum é a de considerá-los como blocos estanques e distintos, sem um tratamento de suas diferenças internas. No interior dessas diferenciações, estão presentes as características peculiares de cada modelo, vistas na forma das especificidades de criação, no percurso da sua história, da sua localização, da forma da dependência administrativa, da clientela, da organização dos cursos oferecidos.

Em se tratando da pesquisa, é válido salientar a sua ligação mais íntima com as universidades públicas, e estudos mostram que a ligação universidade-empresa esteve apoiada, fortemente, nas grandes empresas públicas. Mas, a partir do momento em que os recursos passam a ser buscados na área

empresarial, parece que as instituições particulares desenvolvem estratégias muito próprias em sua relação com o mercado. Estas estratégias podem ser sentidas na ampliação e renovação de cursos visando as expectativas dos estudantes, adoção do *marketing* institucional para promover a imagem da instituição, o uso da publicidade, dentre outros.

Estas ponderações apontam para um movimento de ensino superior que aos poucos vai se distanciando do modelo humboldtiano que busca a ligação entre o ensino e a pesquisa. Neste contexto, o modelo americano<sup>3</sup> de ensino superior de massa parece estruturar as universidades.

Outro grande impasse para as universidades está na questão de um movimento contrário ao credencialismo e ao cartorialismo. Da mesma forma que os diplomas são desvalorizados, a universidade tem sido chamada a responder pela qualidade da formação profissional. Na proporção em que a qualificação média geral da sociedade se elevou pelos mecanismos inerentes à internacionalização, também, a concorrência, em termos de diplomas entre as instituições acadêmicas, passa, por sua vez, pela averiguação da eficiência, da qualidade e da utilidade (ensino e pesquisa questionados nestes aspectos). Nessa situação, as questões se tornam polêmicas e problemáticas. De um lado, as pesquisas de curto prazo se antepõem às de longo prazo, ficando estas restritas às universidades de elite, pela garantia de financiamentos. De um outro lado, em relação ao ensino, começam a aparecer programas compensatórios com a absorção de diferentes alunos em cursos flexíveis.

Dentre os objetivos da universidade, a defesa da livre busca do saber, constitui um deles, e, vale ressaltar que o sistema educacional, como um todo, volta-se para o sistema de ocupações, de forma indireta e não numa visão de sobreposição. Nos estudos de Offe (1990)<sup>4</sup>, fica claro que o sistema de educação só pode atender às demandas do mercado de trabalho e ao sistema produtivo na medida do

preenchimento das suas funções sociais mais amplas.

Mas, de modo geral a universidade brasileira tem estado em crise. Parece que fica claro a ausência de um fator comum que ofereça diretrizes de saída. Assim,

*“(...) o que estamos discutindo sobre a universidade está nos indicando que há uma crise de projeto (...) há um vazio de futuro (...) não há movimentos sociais que estejam encarnando um projeto e sem este não há onde ancorar a universidade. Ela está hoje submetida a um dissenso porque recebe pressões atomizadas, tanto internas quanto externas, que não se apoiam em algo que tenha um destino e este é um dos elementos fundamentais da crise. Além disso, essa falta de fins coletivos, evidentemente, produz apropriações individuais de qualquer natureza...”* (Rama, apud Paiva e Warde: 1994:38)

Estabelecer, portanto, uma autocrítica significa conceber a universidade, enquanto espaço interdisciplinar aberto a momentos de debates e de críticas, e, concomitantemente, considerar de maneira prioritária os interesses das camadas amplas da sociedade, ou seja, valorizar as aspirações coletivas.

E mais ainda, seria importante que a universidade buscasse alternativas de caráter mais dinâmico para saber lidar com a mudança paradigmática tecnológica, refletida sobre a grande tese da globalização, para não ser questionada na sua relevância e poder preservar a sua legitimidade.

O paradigma técnico-industrial, expressão marcante da modernidade, apoia-se em diferentes meios. Nesse sentido, à universidade caberia a tarefa de questionamento, pressuposto básico e fundamental, na efetivação de uma outra visão de modernidade, por meio da criação de prioridades (fins), e, dentre elas, seriam relevantes as questões sociais.

## NOTAS

<sup>1</sup>Neste sentido, vide os estudos de Luiz Antônio Cunha: *A expansão do ensino superior: causas e conseqüências. Debate e crítica*. n. 5, mar. 1975, pp. 27-58; e *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

<sup>2</sup> Em países com as nossas características, o Estado está assumindo a postura de Estado Mínimo (oligopólios), onde não são estabelecidas as prioridades sociais nos investimentos e onde não são atendidas as necessidades básicas da população. Portanto, uma das questões mais relevantes é a da recuperação do Estado e da redefinição do seu papel.

<sup>3</sup> O modelo americano de ensino superior é sustentado por instituições públicas e privadas dedicadas ao ensino e universidades de elites, destinadas a formar as camadas dirigentes através de cursos de formação profissional, aliados à formação de base geral e humanista. Nestas instituições a pesquisa é realizada e considerada importante e bem financiada.

<sup>4</sup> OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação - Contribuição às determinações das funções sociais do sistema educacional. *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez, nº 35, ano XI, abril de 1990, pp.227-266.

## REFERÊNCIAS

- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Como se produz o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ETGES, Norberto J. Ciência, Interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.51-84.
- FERREIRA, Nilda T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993
- FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica, ontem e hoje*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- GUADILLA, Carmen García. Mudanças no sistema de pesquisa das universidades: implicações para a América Latina. In: PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian Jorge. *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas: Papirus, 1994, p.59-99.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1993.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian Jorge (orgs.). *Dilemas do Ensino Superior na América Latina*, Campinas: Papirus, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VESSURI, Hebe M.C. Acadêmicos Empresários: por que e como alguns professores escolhem trabalhar com a setor produtor a partir do meio acadêmico. In: PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian Jorge (orgs.). *Dilemas do Ensino Superior na América Latina*. Campinas: Papirus, 1994, p. 101-124.
- WEIL, Pierre; D'AMBRÓSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.

*Recebido em 02.10.01*  
*Aprovado em 22.10.01*

**Autora:** Marilúcia de Menezes Rodrigues, Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP - UNIMEP, é professora do Programa de Mestrado em Magistério Superior do Centro Universitário do Triângulo - UNIT e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Endereço para correspondência: Av. Liberdade, 1136, Altamira, 38.400.319 – UBERLÂNDIA-MG. E-mail: marilucia@ufu.br

# EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA NO NEOLIBERALISMO

Sidney Nilton de Oliveira

Professor da Universidade Federal do Paraná

## RESUMO

Este artigo visa contribuir para uma reflexão sobre o trabalho realizado pelos psicólogos dentro das escolas, não só como especialistas em problemas de aprendizagem, como também analistas da dinâmica grupal e institucional/organizacional. A escola é tomada a partir dos novos paradigmas lançados pelo modelo neoliberal. Os psicólogos, em sua maioria, estão muito longe de reconhecer sua condição de trabalhador em educação e, a partir daí, assumir um papel decisivo na construção de um saber e de uma sociedade liberta, igualitária e fraterna.

**Palavras-chave:** educação – psicologia – neoliberalismo

## RÉSUMÉ

### ÉDUCATION ET PSYCHOLOGIE DANS LE NEOLIBÉRALISME

Cet article vise contribuer à une réflexion sur le travail réalisé par les psychologues dans les écoles, pas seulement comme des spécialistes dans le domaine de l'apprentissage bien que analystes de la dynamique du groupe, de l'institution et de l'organisation. L'école est vue à partir des nouveaux paradigmes lancés par la modèle neoliberal. La plus part des psychologues sont trop loin de reconnaître sa condition d'éducateur et ainsi assumer un rôle décisif dans la construction d'une connaissance et d'une société libérée, égalitaire et fraternelle.

**Mots clés:** éducation – psychologie – neoliberalismo

## QUESTÕES FUNDAMENTAIS

*“... disso eles não sabem, mas o fazem...”.*  
(Marx)

Este artigo destina-se a realizar algumas reflexões emergentes em educação e em psicologia da educação. O principal objetivo será discutir algumas tendências políticas em que educação e psicologia estão inseridas neste novo século. A propagação da modernidade representa a grande armadilha do projeto neoliberal. A ilusão de um estado perfeito – com garantias, retoma a tese freudiana da negação da falta....

Essa ilusão sustentada pelo capitalismo neoliberal é sustentada por uma outra, a do Estado

Ideal que, contraditoriamente, é ao mesmo tempo materno (e, portanto, provedor) e paterno (e, portanto, autor da lei). A captura da fantasia pela sedução dessa idealização é o cativeiro da subjetividade, e é justamente por aí que a dominação se instala nos sujeitos.

As idéias aqui defendidas também são uma desculpa que quer provocar um debate inadiável: como operacionalizar uma alternativa às políticas neoliberais em educação? As teses levantadas como contraponto ou oposição serão capazes de contribuir para uma educação emancipadora?

O embate da hegemonia neoliberal com educadores da resistência se agravou na última década. E, na dialética desse processo, não existe mais lugar para uma esquerda pessimista ou que não vê a



possibilidade de se construir uma alternativa à ideologia dominante. As teses althusserianas são importantes num primeiro momento – em que o diagnóstico se faz necessário, mas, se tomadas como um fim em si mesmas, podem paralisar prognóstico, tratamento e prevenção.

A política neoliberal de que se fala defende uma educação sob a égide do mercado e da modernidade industrial, composta pelos que defendem a visão neoliberal, tais como: Cesar Coll, Cosete Ramos, Guiomar de Mello, Eduardo Barbosa, entre outros. Não se pretende, aqui, homogeneizar teoricamente esses autores; procura-se apenas posicioná-los politicamente, ou seja, agrupá-los a partir de uma relação de harmonia com a visão neoliberal de educação.

O contraponto e as alternativas a esse modelo incluem os que defendem uma posição emancipadora, com educadores como Maria Souza Patto, Moacir Gadotti, Tomaz Tadeu da Silva, Pablo Gentili, Demerval Saviani, entre outros.

## A EDUCAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS

*“(...) Não existe lógica capitalista sem que os capitalistas sejam mais ou menos inteligentes e exploradores. Mas não existem capitalistas, como demonstrou Castoriadis, sem a construção de um imaginário social que autorize atos capitalistas (...)”.* (Enriquez)

O neoliberalismo concebe um Estado-Mínimo que raramente intervém na sociedade, optando por gerenciar atividades econômicas privadas somente quando necessário, deixando livres as ações e mecanismos do mercado. Quando a presença do estado se faz necessária, ela se faz minimamente possível e reivindicando para si apenas um papel mediador e coerente com as regras mercadológicas.

O neoliberalismo não é simplesmente uma nova roupagem do capitalismo, mas também um conjunto de mudanças políticas que têm reflexo em várias instâncias da sociedade. É esse caráter dinâmico que permite legitimar as mais diferentes estratégias de dominação que podem parecer contraditórias, mas que guardam entre si uma lógica maior: o do-

mínio capitalista sobre os meios e modos de produção. O grande desafio do neoliberalismo é dar conta de sua própria contradição e da dialética inerente à própria realidade instituída.

Uma das questões que mais exemplificam a tese acima é a relação do capital com a escolarização fundamental e, principalmente, média. Quando se reconhece que o analfabetismo não é mais interessante para o capitalismo brasileiro, percebe-se que as mudanças locais e internacionais alteraram a conjuntura de dominação erguida sob a ignorância popular. O capitalismo moderno não quer mais a ignorância coletiva, mas tem que lidar com as consequências que a escolarização irá provocar. Por mais ideológica que seja, a educação não poderá calar todas as vozes. A lição freudiana sobre a horda primitiva ainda é válida: um filho subjugado mata-rá seu pai...

Portanto, na moderna sociedade capitalista, passou a interessar uma educação básica de qualidade instrumental-técnica estendida ao maior número possível de pessoas – não confundir com democratização da escola/educação –, para que as novas gerações de trabalhadores pudessem se adequar às novas tecnologias.

As mudanças na economia internacional obrigaram, na década de 80, o Estado a mudar seu papel na sociedade. Ao invés de optar pelo povo, o governo brasileiro concordou em submeter-se cada vez mais ao FMI e ao Banco Mundial. Mas poucas vezes na história da educação brasileira houve tanta resistência ao modelo hegemônico. A recente greve das universidades federais impôs ao governo uma derrota política, ética, legislativa e judiciária. O estado de direito sustenta a contradição citada acima.

Pode-se apontar que foi a partir dos últimos vinte anos do século XX que a relação do público com o privado foi mais frequentemente questionada. A organização política de resistência – estudantes e trabalhadores, principalmente – tentou enfrentar essa questão. Contudo, face ao poder econômico e à crítica órfã, muito pouco foi conseguido. Até bem pouco tempo a esquerda brasileira não tinha respostas a dar. A queda do muro talvez tenha aberto caminho para a reconstrução do pensamento de esquerda, possibilitando o enfrentamento de um mo-

delo que concebe um Estado Mínimo e refém do mercado.

Na última década do século XX instalou-se o dogma do privado, e o público tornou-se maldito. Por isso, as mais diferentes organizações passaram a guiar-se pelos paradigmas industriais e empresariais. A escola e a universidade não ficaram de fora dessa tendência, submetendo-se ou sendo submetidas às regras e ideologias do mercado.

É nesse contexto de mudanças – algumas sutis, outras obtidas com luta e resistência – que estão contidas a LDB, o Plano Nacional de Educação, o ENEM, o PROVÃO e demais instrumentos de aferição da qualidade e pastoreio político-pedagógico.

Ora, é evidente que existe a necessidade de avaliar-se, mas não assim. O processo de avaliação pessoal ou institucional tem que ser formativo, amplo e democrático. Todo esse esforço do governo FHC e do ministro Paulo Renato quer, na verdade, adequar a educação nacional a uma concepção limitada da modernidade, que nada mais é do que se submeter às políticas econômicas, sociais e educacionais do Banco Mundial e do FMI.

A racionalização da ilusão neoliberal é expressa em paradigmas da modernidade que, em um contexto mais específico, reforçam novas concepções de organização e de gerenciamento do trabalho, em que ocupam lugar de destaque a maximização do desempenho, o culto ao sucesso e à competição, por meio dos quais se intitulou gestão da qualidade e da produtividade. Do mesmo modo tenta se construir o eixo simbólico-imaginário que sustente “internamente a ideologia hegemônica”.

Quem pode ser contra a qualidade? Evidentemente, omite-se qual versão de qualidade é vinculada a toda essa ideologia. Em oportunidade anterior, afirmamos (Oliveira, 1998a: 89-90):

*“... As novas técnicas pedagógicas podem ser o exemplo do controle retórico do comportamento, pois investem na internalização desta nova estratégia capitalista. Para isso, a ciência educativa dá suporte, determinando com exatidão o melhor momento psicocognitivo para iniciar uma determinada aprendizagem e a forma de motivar-se o aluno (...). O ato de educar, no contexto do capital, foi muito além do pro-*

*cesso de ensino e aprendizagem, tornando-se ato político, uma vez que sua existência e conteúdo foram definidos pelo contexto econômico, cultural e psicossocial de um grupo hegemônico. O veículo desta influência ideológica é o conjunto de formas de gestão e as relações que se desenvolvem dentro da organização educacional (...).”*

A partir dessa citação, pode-se afirmar que, na leitura neoliberal, a escola (e a universidade) é vista como uma empresa. Assim, a educação é o seu produto mais significativo. Nessa visão, a educação está situada no modo de produção capitalista e, com raras exceções, ratifica a ideologia dominante.

A visão neoliberal defende a idéia de que grande parte dos problemas enfrentados pelas escolas é de natureza sócio-organizacional e quase todos esses obstáculos poderiam ser resolvidos com a implementação de uma política gerencial eficiente. Com o tempo, essa ideologia assume o caráter de verdade dogmática. Paga-se um preço pela oposição. Muitas vezes, as verbas acabam sendo preferencialmente oferecidas a projetos e pessoas convergentes com esse paradigma.

Ao estruturar-se para a maximização do desempenho e para a excelência gerencial, a escola investiu-se de uma posição onipotente, assumindo o paradigma industrial. Assim, as mudanças gerenciais e comportamentais (e de atitudes) resolveriam a grande maioria dos seus problemas e a transformariam, ao poucos, em uma organização moderna e adequada às atuais exigências mercadológicas.

Embora alguns administradores escolares (diretores) possam até ser incompetentes, a hipótese em questão não resistiria a uma crítica mais séria, pois esse reducionismo não resolveria, absolutamente, os problemas mais sérios da educação brasileira, principalmente em seu contexto público. O que impede uma educação emancipadora ser competente também administrativamente?

A chamada era da modernidade levou grupos, organizações e instituições a buscarem a naturalização da ideologia dominante na conscientização e no comprometimento dos seus componentes. Vinda da indústria, a ideologia da qualidade e da produtividade invadiu o Brasil há mais de uma década ban-

cos, clubes, associações, hospitais e, é claro, escolas e universidades.

Desde o final do século passado, analisar as políticas educacionais do governo FHC se tornou ponto de partida para todos os trabalhadores em educação, sob o risco de dormir em uma escola e acordar em uma empresa. Nunca o Estado brasileiro fez tantos esforços para submeter-se às políticas econômicas internacionais, notadamente às do FMI e do Banco Mundial.

Muito mais que reformas neoliberais, as teses do atual governo caminham para tornar a escola/universidade cada vez mais refém das leis de mercado. Aos poucos, os arquitetos do neoliberalismo estão indo muito além de uma mudança paradigmática, construindo-se, pouco a pouco, um novo modelo de educação, de educando e de educador.

A modernização do neoliberalismo – catalisada pelas indústrias multinacionais – passou, ainda, a ser encarada como um avanço sócio-econômico, pois se apresentava como alternativa a um sistema ainda conservador. A sedução de benefícios e de condições humanas de trabalho e os planos econômicos permitiram um maior consumo por uma parcela das classes mais pobres e acabaram por revelar a força dos meios de comunicação na mobilização da sociedade civil.

A manipulação de formas convenientes de organização política da sociedade foi colocada na ordem do dia pela mídia hegemônica. Ficou claro que a própria governabilidade dependia de uma aliança estratégica com os grandes meios de comunicação social. Aparentemente banais, tais movimentos passaram a ocupar espaço nas camadas populares, deslocando o eixo de lutas e reivindicações para o que fosse convergente com a ideologia dominante.

Nessa linha surgiram inúmeros movimentos, tais como: os *Fiscais do Sarney*, os *Caras-Pintadas*, os *Amigos da Escola*, os *Poupadores de Energia*, entre outros. Em contrapartida, o Movimento dos Sem Terra (MST) continua sendo atacado, censurado e ignorado pela grande mídia...

A reboque da “industrialização da escola”, algumas recentes mudanças poderiam aqui ser destacadas: a nova LDB, o Plano Nacional da Educação, os PCNs, a Municipalização, a extinção pro-

gressiva da repetição, entre outras. Uma nova escola e uma nova educação estão sendo construídas, lentamente, pelo país, envolvendo tudo e todos. Mas é possível resistir, pois a própria contradição desse modelo o coloca, permanentemente, em questão. Mas é preciso estar atento e saber construir críticas pertinentes e efetivas.

A política educacional atual não deixou escapar nem mesmo o aperfeiçoamento dos professores-leigos, levando às regiões mais pobres a ideologia hegemônica. O que talvez o governo não saiba é que a dialética é incontrolável e que muitos desses professores podem ter, a partir daí, a coragem necessária para subverter sua *horda primitiva*...

Mas é necessário reconhecer que a elite capitalista no Brasil aprendeu a pensar estrategicamente e sabe esperar a semente brotar e dar, em seu tempo, os frutos desejados. O imediatismo só resiste nos rincões mais atrasados, pois na maioria das vezes a coerção foi substituída pela persuasão (sedução). Por isso, valia a pena começar das primeiras letras e, lentamente, legitimar a ideologia em cada etapa do processo ensino-aprendizagem.

Nessa linha, um dos exemplos mais intrigantes é o badalado projeto/programa intitulado “Amigo da Escola”, que aparentemente é um projeto de modernização da escola por meio de diversos programas de incentivo à participação da comunidade na escola, em que alunos, escolas e comunidade se beneficiariam mutuamente.

Apoiado nacionalmente pelas Organizações Globo e incentivado por grande parte das secretarias estaduais e municipais de educação, esse programa tem causado muita repercussão. É apontado como um das etapas a serem seguidas na modernização da escola.

O que não se revela nesse e em outros programas semelhantes é que ele é mais uma etapa da renúncia gradual do Estado a uma de suas obrigações fundamentais e, ao mesmo tempo, a submissão da comunidade à ideologia hegemônica. O Estado vai, lentamente, se retirando desse campo, mas o faz de um modo a ludibriar as possíveis resistências. Mas o povo dentro da escola pode um dia perceber que a escola é sua e tomá-la de volta!

O voluntariado é sempre bem-vindo, pois estimula a comunidade a participar; porém, não se pode

submetê-la à égide do mercado e fazer da colaboração uma obrigação. O que ocorre aqui é uma inversão de papéis, pois o governo passa a agir como colaborador, e a comunidade como obrigação. Dentro de algumas comunidades, alguns voluntários têm consciência desse processo e estão desconstruindo a política neoliberal, aproveitando desse mesmo espaço para instituir uma resistência e organizar suas próprias alternativas.

## A EDUCAÇÃO E OS NOVOS PARADIGMAS GERENCIAIS

*“... O ethos da Qualidade total vai produzir, pedagogicamente, o indivíduo econômico pressuposto no modelo do mercado (...). A GQT não é assim, apenas uma tecnologia administrativa; ela é, também, uma pedagogia, no sentido de dispositivo de produção de uma identidade social específica (...). O slogan da qualidade da retórica da GQT tem servido menos para fazer avançar a qualidade substantiva e relacional da educação e mais para arregimentar, disciplinar e controlar uma força de trabalho docente considerada rebelde...”.* (Tomaz Tadeu da Silva).

A busca da excelência no desempenho invadiu a mídia e a sociedade; a qualidade passou a ser desejada e exigida, constituindo-se lugares-comuns ‘maximizar o desempenho’, ‘otimizar os processos’, ‘diminuir custos’, ‘reduzir estoques’, ‘controlar desperdícios’, entre outros processos de obtenção do desempenho esperado.

Administrar visando a qualidade e a produtividade capacita a organização para as novas exigências mercadológicas e analisa e soluciona os principais problemas existentes, melhorando e maximizando continuamente o desempenho. Porém, poucas vezes se menciona que qualidade não é só um novo modo de pensar e agir dentro da organização.

Os principais paradigmas da qualidade total extrapolam o aspecto técnico, convertendo-se em uma estratégia de controle psicossocial dos indivíduos. A contribuição da psicologia organizacional e dos psicólogos dessa área tem aumentado muito

nas duas últimas décadas. Infelizmente, as contribuições em outro sentido – o da emancipação, têm sido muito mais escassas.

O objetivo de toda maximização do desempenho é o controle político, cognitivo e afetivo do desempenho. Anteriormente afirmamos (Oliveira, 1998b:168-169):

*“... A gestão da qualidade é desideologizada ao atribuir a origem de problemas como o fracasso escolar a administrações equivocadas (...). A partir daí afirma-se que, na perspectiva da qualidade total em Ramos (1992, 1993, 1995), a definição do aluno como cliente não pode passar despercebida, pois existe nessa palavra um propósito e um desejo, isto é, uma ideologia. O termo cliente implica uma relação de dependência no contexto industrial-capitalista, veiculado pela autora como modelo para a aplicação da qualidade na escola. Há uma relação ideológica na definição do aluno como cliente, pois não existe um “acaso” léxico! (Lacan, 1985), ou seja, a palavra cliente indica, subjetivamente, uma condição de dependência ideológica...”.* (grifos nossos)

A partir dessa afirmação, pode-se ressaltar que o poder da ideologia da qualidade incentiva o estabelecimento de vínculos de afeto e intelectuais entre as pessoas e as organizações. Somente com o vínculo é possível estabelecer o compromisso do indivíduo com a organização e com os conceitos e valores privilegiados pelo neoliberalismo.

A ideologia da qualidade adapta as exigências do neoliberalismo e da globalização à organização. Na verdade, são etapas a serem edificadas em um sistema econômico que, embora não mude em sua essência, altera sempre que necessário a sua estratégia e a sua forma. Isso se faz necessário para que seja eficiente e próspera a manutenção do *status quo*. Embora alguns termos possam até parecer novos, o processo segue sempre a mesma lógica: a mais-valia.

Assim, inicialmente, o capitalismo no campo industrial – e depois no escolar – desenvolveu a chamada administração científica – em que as idéias e o comportamento das pessoas eram geridos por meio do controle externo. Porém, toda essa tecnologia mostrou-se inoperante com as mudan-



ças econômicas que se sucederam ao longo do século XX. Novas formas de controle e legitimação foram desenvolvidas.

Tudo isso reforça a tese de Hobsbawm (1998) de que a estrutura capitalista não foi abalada pelas crises econômicas e políticas que se prolongaram até o final de século XX, mas eram os processos reguladores e legitimadores que estavam perdendo sua eficiência. Aqui, a psicologia assume um importante papel, principalmente a teoria freudiana, na medida em que auxilia a compreensão do modo pelo qual se instituiu o campo social na subjetividade das pessoas e na maneira como o indivíduo crê e persevera na ilusão propagada pelas novas estratégias capitalistas.

A escola – assim como a universidade – passou a ter um novo papel nessa legitimação, pois já não se limita a condicionar o comportamento desejado, mas também, e, principalmente, quer fabricar elementos multiplicadores da ideologia dominante. Nesse processo, a organização escolar captura a subjetividade dos educandos, fazendo com que aos poucos ela possa se adequar ao *ethos* capitalista.

As políticas pedagógicas dos governos neoliberais procuram justificar a vinculação da escola ao mercado, amparado por um *status* de modernidade e de sobrevivência. Por mais que se questione, raramente se vêem afirmações que contestem seu caráter neutro e técnico. É um processo de mudança de paradigma gerencial que procura introjetar uma “verdade natural”: Se você não aderir, não irá sobreviver! Mas tudo isso também lembra a possibilidade de que a síntese traga uma nova tese que supere a anterior...

O clima e a cultura organizacionais são articulados de tal modo que é difícil para o indivíduo não assimilar uma ideologia hegemônica; contudo, o homem não pode ser adestrado. Em algum momento, alguém irá questionar *as sombras na parede da caverna*...

## A PSICOLOGIA NA ESCOLA

“... *Raciocina, mas obedece*...”.(Zizek).

Em meio a todo o contexto até agora descrito uma questão ficou, propositalmente, de lado: a psi-

cologia na escola e na educação. Decidiu-se tratar essa questão após análise do contexto em que psicologia e psicólogo estão inseridos.

A psicologia da educação esteve quase sempre associada no Brasil a problemas de aprendizagem, sociabilização e adaptação, medidas de inteligência, entre outras. Historicamente, tem-se colocado, na maioria das vezes, como legitimadora da ideologia hegemônica.

Nas últimas décadas, a psicologia tem sido apontada por muitos como um instrumento valioso nos processos de emancipação. É óbvio que não são a psicologia e o psicólogo que mudam o sentido dessa prática. As relações e o modo de produção acabam por determinar o papel a ser legitimado mas, contraditoriamente, são as condições necessárias para sua superação.

O conhecimento das leis psicológicas, das formas de análise e intervenção assume um papel vital na desconstrução da heteronomia e na busca por uma educação emancipadora. As velhas teses que afirmam o caráter burguês da psicologia ainda resistem, mas pouco contribuem para o projeto libertador.

A dominação via subjetividade revelou-se eficaz e, sem a psicologia, não se vai a lugar algum. A crítica e o enfrentamento cairão, contudo, no vazio, se os que se rebelam contra a ideologia hegemônica continuarem vendo a psicologia como idealista e burguesa...

Na mesma linha, as contribuições do saber “psi” para a educação são óbvias e inegáveis, podendo ser usadas para dominar ou emancipar. O fato é que se torna quase impossível pensar em uma educação que passe ao largo da psicologia. Escola, educandos e educadores precisam cada vez mais do conhecimento psicológico.

À primeira vista, o *status* de ciência poderia servir de salvo-conduto ideológico para o saber sobre a psique humana. Estaria a psicologia sob o manto da neutralidade? Negativo, pois nenhuma ciência é imune à ideologia e ao desejo do cientista. Por que a psicologia seria? Basta ler Marx e Freud...

A psicologia não pode negar o contexto político da educação, sob risco de negar-se a si mesma. Tampouco pode esquecer que o próprio conhecimento psicológico é construído historicamente e que,



muitas vezes, uma análise isolada pode convertê-la em fragmentos ideológicos sistematizados sob um rótulo de ciência.

No campo didático-pedagógico, é extremamente difícil pensar a psicologia acima da estrutura econômico-social. É, no mínimo, inquietante ignorar o papel político-pedagógico da psicologia na educação. Essa questão também foi observada por Tomaz Tadeu (1998:8): “(...) *As tecnologias da subjetividade não são o oposto do domínio estatal sob a esfera privada ou civil, mas a condição mesma do processo de governamentalização do estado (...) mais cidadania significa também mais regulação (...)*”.

Aparentemente, esse autor levaria a presença da psicologia para um buraco negro pois, ao mesmo tempo em que ela é desejada e sentida como democrática e emancipadora, converte-se, sob outro prisma, em controle político-ideológico instituído a partir de uma ilusão fundamental: a cisão entre a constituição do eu e a história do sujeito.

Concorda-se com o óbvio: a ciência não é neutra e a psicologia menos ainda. Essa neutralidade serve somente para negar as contradições do modo de produção capitalista e mediar novas estratégias de dominação. Então, depois disso tudo, ainda haveria saída para psicologia?

A resposta – se possível – começa a ser articulada, quando se tenta *desconstruir* o (suposto) saber psicológico, para reconstruí-lo em uma perspectiva histórica, transformando o conhecimento em um instrumento que possa contribuir para a consciência crítica. Ao objetivar a emancipação dos indivíduos, dos grupos e da sociedade, a psicologia permite-se a subversão, a contradição e o conflito, sintetizando uma nova práxis – integrando o “psi” aos processos políticos.

É por meio da educação familiar, escolar, social, cultural, econômica e política que as estratégias do capitalismo se apropriam de signos e de fantasias íntimas, pois o ser humano é condicionado a investir e a responder, afetivamente, de acordo com a cultura hegemônica. Assim é que ele constrói suas referências.

A dominação acontece porque existem identificações que a permitem. O sistema capitalista utilizou-se deste mecanismo para seduzir os indivíduos,

os, os grupos e organizações, introjetando sua ideologia para mostrar-se, assim, como uma referência idealizada para as ilusões individuais e coletivas. Ao converter-se na “ilusão esperada”, destaca uma cultura organizacional imaginariamente favorável ao compromisso com a organização/instituição e sua ideologia.

O papel a ser exercido pelo educando é idealizado e recompensado constantemente; por isso, ele deseja corresponder ao que a organização/instituição/grupo – mãe simbólica – espera de seu desempenho. Para isso, o indivíduo é levado a aderir, afetivamente, à cultura organizacional. Tal atitude implica conscientização e comprometimento de todos os envolvidos, elegendo o *status do sucesso e da maximização do desempenho* como metas a serem alcançadas constantemente.

Nesse contexto, está o especialista em psicologia: o psicólogo. Antes de tudo, o psicólogo é um trabalhador, sujeito às contradições que qualquer trabalhador enfrenta, mas faz parte de uma elite que teve a possibilidade de chegar e concluir um curso superior. Além disso, tem a especificidade de ser um trabalhador em educação.

O psicólogo é um especialista. Assim se costumam designar profissionais de áreas afins que trabalham na escola. A relação desse profissional com a escola vai depender também do vínculo e do tipo de envolvimento que define a relação entre ambos. O psicólogo pode ser funcionário da escola ou do estado/município, pode ser consultor ou estar ligado a outra organização, ou, finalmente pode ser voluntário ou colaborador.

De um modo geral, o psicólogo pode, além da docência, exercer algumas importantes funções na escola que, em sua maioria, estão ligadas à relação da saúde mental com o processo educativo. Alguns autores ressaltam a importância do caráter preventivo do psicólogo nas escolas.

A utilização de testes ou outros instrumentos de avaliação psicológica e o exercício de aconselhamento ou orientação à comunidade escolar são quase sempre entendidos como sinônimos das funções e atribuições do psicólogo. Atualmente, as funções e as atribuições dos psicólogos vão além disso, pois se exige uma participação mais estreita com o próprio processo educativo.

Mais do que nunca, o trabalho do psicólogo na escola é e sempre foi eminentemente político. Sua participação ativa e transdisciplinar na educação escolar contemporânea tem sido cada vez mais solicitada. Apesar de estar mais “visível” à comunidade escolar, algumas vezes o psicólogo ainda parece estar preso às teorias mais conservadoras e parece que, inconscientemente, carrega um caráter tecnicista e conservador, ao intervir no processo educativo.

O psicólogo pode ser um especialista que participará de importantes etapas na construção de cidadãos críticos e responsáveis, por meio de uma educação emancipadora, ou contribuirá, direta ou indiretamente, para a manutenção da ideologia hegemônica.

O psicólogo estará preparado? Terá consciência do contexto político-educacional em que está inserido? Na verdade, estas questões estarão presentes na medida em que o psicólogo escolar se considerar um educador.

De fato, a quase totalidade dos profissionais, cursos e livros de psicologia educacional ou escolar parecem ignorar o fato de que o psicólogo, nesse contexto, também é um educador! É um educador privilegiado que é capaz de entender, por exemplo, o papel da subjetividade no ensino-aprendizagem. Obviamente, psicólogos e professores têm papéis diferentes, mas ambos deveriam formar o todo que educa.

Essa situação é preocupante, na medida em que poucos currículos de psicologia incorporam essa visão. Quando muito, o estudante de psicologia entra em contato com algumas disciplinas educacionais em licenciatura. É comum, infelizmente, os estudantes de psicologia e até alguns psicólogos que atuam na área educativa ou escolar desconhecerem os PCNs, a LDB, o Plano Nacional de Educação, entre outros.

## ALGUMAS CONCLUSÕES

*“(…) O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo*

*e deixe agir livremente os mecanismos de mercado (...)”.* (Tomaz Tadeu da Silva)

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que, desprovida de uma crítica, a psicologia aplicada ao campo da educação pode reforçar o controle comportamental dos educadores e educandos, de acordo com as exigências tecnológicas e econômico-sociais do modo de produção capitalista. Esse processo se dá pela introjeção política, cognitiva e afetiva de um contexto fantástico, ou seja, do engodo da **opção única** sustentada pelo *status quo*.

A ideologia neoliberal apresenta-se, ao longo do tempo, como uma idéia neutra e amigável. É um processo de introjeção psicológica e política de uma “verdade natural”, isto é, aceitação e reconhecimento de vínculos cognitivos e afetivos em que se pode confiar e aos quais todos devem, prudentemente, obedecer.

Em uma época de valorização do *privado* em detrimento ao *público*, a fantasia onipotente do neoliberalismo e a perversão da globalização parecem acentuar a hegemonia da ideologia dominante.

É difícil para o indivíduo não assimilar uma ideologia capitalista – agentes de saúde e trabalhadores estão inseridos neste contexto. É a forma pela qual a doença ocupacional é também entendida.

A psicologia poderia ocupar outro lugar: um espaço que contenha a densidade histórica da realidade e permita a construção da crítica às novas formas de dominação e alienação, propiciando a sua superação. Negar a psicologia é ingênuo demais; condená-la pode ser precipitado. Para entender essa contradição, é necessário tomar uma posição dialética nesse debate.

Construir uma crítica efetiva da psicologia implica afastar-se de idealismos, palavras de ordem e dogmas paradoxais. Mas essa crítica só será levado a cabo se estiver comprometida com a busca de uma psicologia emancipadora. A relação da psicologia com a ideologia capitalista não pode se tornar o obituário da psicologia. A dialética da contradição é que permite transformar. Para isso, é necessário superar o reacionarismo de uma visão reprodutivista-pessimista da psicologia na educação.

As contribuições da psicologia serão efetivas na medida em que derem conta da dimensão social, pois, somente assim, pode-se analisar a domina-

ção ideológica que invade, cada vez mais, os processos de interiorização e de identificação psicossocial. É dentro da pessoa que se trava a batalha mais difícil.

## REFERÊNCIAS

- BACHA, Márcia. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. Campo Grande/São Paulo: UFMS/Casa do Psicólogo, 1998.
- CORRÊA, Vera. *Globalização e neoliberalismo: o que tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- CORREIA, José A. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora, 1998.
- COSTA, Carmen; SOUZA, Iara; RONCAGLIO, Sonia. *Momentos em psicologia escolar*. Pinha: Campinas, 1995.
- ENRIQUEZ, Eugène. O Vínculo Grupal. In: LEVY, André; NICOLAI, André; ENRIQUEZ, Eugène; DUBOST, Jean. *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Petrópolis, Vozes, 1994, p.70-83.
- \_\_\_\_\_. Instituições, poder e desconhecimento. In: ARAÚJO, A e CARRETEIRO, T. *Cenários sociais e abordagem clínica*. Belo Horizonte: FUMEC/Escuta, 2001, p. 49-74
- FERREIRA, Márcia & GUGLIANO, Alfredo (org.). *Fragments da globalização na educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo. A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, Luiz H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.320-339.
- GUZZO, Raquel; ALMEIDA, Leandro; WECHSLER, Solange. *Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa*. Campinas: Átomo, 1993.
- HADDAD, Fernando. *Em defesa do socialismo*. 1. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.
- HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- LIMA, Maria. (1996). *Os Equívocos da excelência*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- NOVAES, Maria. *Psicologia escolar*. 8. ed, Petrópolis: Vozes, 1984.
- OLIVEIRA, Sidney N. *Uma análise crítica sobre as dimensões político-cognitivo-afetiva da gestão da qualidade em educação*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 1998a.
- OLIVEIRA, Sidney N. Algumas críticas à gestão da qualidade em educação. *Revista da FAEEBA*, ano 7, número 9, Salvador: UNEB, 1998b, p.157-177.
- PAGÉS, Max e outros. *O poder das organizações*. São Paulo: Atlas, 1987.
- PATTO, Maria Helena S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas*. 1. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.

YAMAMOTO, Oswaldo. Neoliberalismo e políticas sociais: o impacto na psicologia brasileira. *Revista de Psicologia*, São Paulo: PUC, 1996.

ZIZEK, Slavoj. *O mais sublime dos Históricos: Hegel com Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

*Recebido em 19.09.01*

*Aprovado em 13.12.01*

**Autor:** Sidney Nilton de Oliveira, Licenciado em Psicologia (Universidade Católica de Santos), Psicólogo (Universidade Católica de Santos), Pedagogo - habilitação Administração Escolar (Universidade Católica de Santos), Mestre em Comunicação Social (Universidade Metodista de São Paulo), Doutor em Psicologia Social e do Trabalho (Instituto de Psicologia da USP), é professor-adjunto II da Universidade Federal do Paraná - UFPR - Departamento de Psicologia. Vide publicações nas referências bibliográficas e artigos em diversos periódicos, como a Revista Leopoldianum - Universidade Católica de Santos, a Revista da FAEEBA – Universidade do Estado da Bahia, a Revista Ceciliana - Universidade Santa Cecília (Santos-SP). Áreas de interesse: psicossociologia: trabalho e educação, neoliberalismo e educação, psicanálise. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Paraná, Departamento de Psicologia, Travessa Alfredo Bufren, 140, 1º Andar, Sala 109, Centro - 80.000-030 CURITIBA-PR. E-mail: sidney@ufpr.br

# A ERA DO MARKETING NO LIVRO DIDÁTICO

**Adilson da Silva Correia**

Professor da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

O livro didático tem assumido a função de divulgador de marcas de produtos consagrados. Neste sentido, tem servido à indústria cultural desse mundo globalizado. A análise das imagens e fotos tem demonstrado a inclusão do livro didático no mundo dos negócios.

**Palavras-chave:** livro didático – imagens – marketing e indústria cultural.

## ABSTRACT

### THE MARKETING ERA IN INSTRUCTIONAL MATERIAL

Instructional material has been taking the role of releaser of trademarks of consecrated products. In this sense, it has worked for the cultural industry of the globalized world. The analysis of the images and photos has demonstrated the inclusion of instructional material in the world of business.

**Key words:** instruction material – images – cultural industry and marketing

Os anos 60 e 70 reuniram pesquisas em torno do livro didático (LD) ligadas aos conceitos de ideologia. Nesse momento, sob a influência do marxismo, liam-se as macroestruturas, e a análise do LD baseava-se no confronto entre dominantes e dominados.\*

Durante os anos 90, as pesquisas em torno do LD passam a focalizar os indivíduos que o utilizam, compreendendo as formas com que o poder era disseminado nas microestruturas e como este era retransmitido. Marx deixa de referenciar, única e exclusivamente, a explicação do processo de dominação e, desta forma, os pesquisadores começam a utilizar Foucault para compreender os mecanismos de domínio e a manutenção dos poderes a nível das microestruturas. Bittencourt (1997) registra esta guinada nas pesquisas.

A utilização de Foucault, como suporte teórico, deslocou a temática dos estudos, e a exclusão racial e de gênero, componentes do “novo currículo”, passa a “povoar” os textos dos nossos autores. Observa-se, neste momento, uma preocupação com o discurso vigente da globalização e com a linguagem veiculada pelos LDs e o conteúdo dela, considerando, além do contexto, as diversas formas de leitura realizadas no material didático distribuído pelo MEC.

Tendo em vista o exposto acima, urge avaliar o LD como um todo, considerando os textos e as fotos ou gravuras por ele trazidos, tomando a linguagem como referencial para as análises.

A linguagem, nas suas multifaces, é a forma que o homem tem de comunicar, ao mundo externo, o produto da sua consciência (Bechara, 2000). A linguagem funciona, então, como uma revelação das percepções, das visões, dos (pré)-conceitos do mundo social, criado pelo ideário humano.

Quando se fala em linguagem, tem-se em mente pessoas conversando, utilizando a fala para comu-

---

\* Trabalho resultante de pesquisa realizada no curso de Especialização em Metodologia do Ensino, da Pesquisa e da Extensão do Campus I, UNEB, sob a orientação da professora doutora Ronalda Barreto.



nicarem os conhecimentos de mundo entre si. Todavia, a linguagem não se resume unicamente na produção oral, mas em todas as construções intencionais que promovam a comunicação entre os homens. As gravuras e as fotos se constituem em um tipo de manifestação da linguagem assim como os gestos e as mímicas são a linguagem do corpo.

Partindo desse pressuposto teórico, tento discutir as idéias produzidas acerca do LD e as formas de poder que as imagens veiculam, e como essas imagens incutem no ideário do leitor as “megatendências” relacionadas ao consumo.

É preciso, antes de revelar as concepções consumistas do LD, entender a relação existente entre as tendências econômicas mundiais e o reflexo delas na educação, já que o LD é um dos instrumentos utilizados pela escola e como tal está vinculado às políticas econômicas mundiais.

Kuenzer (1999), na sua análise sobre como as bases econômicas influenciam as políticas de formação de docentes, mostra como os mecanismos macro e microeconômicos orientam as políticas educacionais dos países que devem ao Banco Mundial, tomando os modelos taylorista/fordista e a globalização para desenvolver a análise.

Ao relacionar o taylorismo/fordismo com as políticas educacionais, a autora revela uma escola que procurava viabilizar uma estrutura “altamente verticalizada e rigidamente hierarquizada”, produzindo, assim, pouco espaço para a criatividade e a participação dos sujeitos; a estes interessavam apenas o domínio e a perfeição nas habilidades fabris. Era esse o embasamento de algumas tendências pedagógicas brasileiras, advindas desse momento econômico, como mostra o seguinte excerto:

*“A base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica – nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista – sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação.”* (Kuenzer, 1999:167)

Posteriormente, a autora cita a globalização como o novo modelo econômico mundial e como este se opõe ao taylorismo/fordismo, referindo-se à flexibilidade percebida pela participação e pela criatividade domesticada, introjetadas por esse modelo.

O que se observa, tanto em um quanto no outro modelo, são idéias impostas como maneira de aumentar os lucros e de expandir o comércio, mesmo que parte da população seja sacrificada. A escola, seja como aparelho ideológico (Althusser), seja como o “locus”, por onde perpassa o poder (Foucault), reflete esses modelos impostos pelas agências financiadoras internacionais.

Coraggio (1999), como Kuenzer (1999), ressalta as interferências desses modelos econômicos internacionais nas políticas educacionais e adiciona mais um elemento importantíssimo ao processo, as tecnologias. Para Coraggio, as tecnologias contribuem em grande parte com o aumento do contingente de desempregados dos países subdesenvolvidos e isto entra em contradição com o discurso da globalização que é a redução da pobreza via aumento da produção. Desse aumento de produção, pode-se também inferir o aumento do consumo, integrado à expansão do mercado.

Os PCNs de Língua Estrangeira reconhecem que, sem a integração perfeita dos sujeitos às novas tecnologias – a informatização, que corresponde ao principal instrumento da globalização – eles tendem a ser excluídos, como se infere no segmento a seguir:

*“Se essas megatendências forem descrições exatas do panorama do futuro, é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo.”* (PCN, 1998:38)

A função primordial da escola, nesse caso, seria preparar os sujeitos para o novo modelo econômico, adestrando-os para que não sejam excluídos da nova ordem econômica. A escola e todos os instrumentos por ela utilizados, como o LD, teriam que corresponder ao modelo econômico, obedecendo às regras das Instituições financiadoras internacionais, principalmente às do Banco Mundial.

A ordem da globalização é expandir o capitalismo de forma flexível, tendo a linguagem, com suas facetas, como uma aliada. Dessa forma, a escola, por representar aparelho ideológico ou o “locus” de representação de poder, terá que se moldar com todos os seus dispositivos à nova ordem, oferecendo insumos apropriados para que o sistema instaurado seja mantido.

A relação da escola com as estruturas econômicas vigentes tem impulsionado, durante algumas décadas, estudos voltados para a ideologia e o poder que os LDs veiculam na sociedade.

Freitag (1989) revela a forma com que estavam sendo desenvolvidos os trabalhos em torno do LD até a década de 80, criticando a carência do avanço nas pesquisas, pois as preocupações, até aquele momento, estavam voltadas totalmente para a ideologia, especificamente, para os macroelementos. Bittencourt (1997) aponta o avanço das pesquisas, percebido pela orientação da temática, agora, centrada nos atores que usam o LD.

Freitag subdivide essas pesquisas em duas categorias, uma relacionada aos estudos dos modelos teórico-metodológicos a partir dos quais foi confeccionado o LD, i.e., as bases teóricas que influenciaram os autores na ocasião, e uma outra que investiga as questões político-ideológicas que envolvem a produção. Freitag acredita que, embora haja pesquisadores que se enquadrem mais acentuadamente em uma determinada categoria, existe um fluxo contínuo entre uma categoria e outra em uma mesma investigação e que muitas vezes eles próprios não se dão conta disso. Além desses, os estudos de Bittencourt revelam uma terceira categoria que abrange “as diversas formas e possibilidades de uso do livro didático em sala de aula.”

Para Faria, a escola, como aparelho ideológico do Estado, está encarregada de transmitir, dentro de todos os materiais instrutivos que nela circulam, a ideologia capitalista. A concepção de Bonazzi & Ecco (apud Freitag, 1989) não se apresenta diferente da de Faria a despeito da manipulação de idéias feitas pelos materiais instrutivos. Para eles, o LD sofre a padronização capitalista para que todos (aprendizes e professores) sejam submetidos à sua lógica e ao seu ritmo.

Souza (1995:122) reconhece que o LD é um instrumento pelo qual “o saber” da sociedade é divulgado. Para ela, ele “já carrega em si um sentido já-lá, já posto, na aparência da unidade, do universal” e, portanto, o que transmite deve “coincidir com as coisas”, com o ideário do mundo capitalista. Funciona, dessa forma, como um documento mediador do conhecimento do discurso dominante imposto para as sociedades.

Neste sentido, contém o poder do ideário de quem o confeccionou, produziu-o, desenhou-o. Ao mesmo tempo, quem o produziu, fê-lo sob as condições de um ideário dominante que o perpassa, fluindo dele para os outros atores sociais (professor e aluno). É dessa forma que o entendo: como mediador e mantenedor dessa razão ou ideologia dominante.

Freitag menciona haver uma dicotomia ideológica na produção do LD. Uma explícita que incentivou as pesquisas em torno dele durante as décadas de 60 e 70, o que culminou com as produções acerca da ideologia transmitida pelos textos escritos e a ideologia implícita, que merece igual preocupação, expressa nas gravuras, nas imagens por eles veiculadas. Lins (1977), preocupado com a quantidade de imagens em relação à quantidade de palavras contida nos LDs, denomina esse processo de a “Era da Disneylândia”. O mesmo autor questiona o caráter mercadológico trazido por tais imagens (apud Freitag, 1979:69).

A ideologia trazida por essas imagens é recebida e assimilada pelos aprendizes no contexto da sala de aula e nos momentos de estudo em casa. No entanto, cabe aqui deixar claro que não somente elas são responsáveis por esse processo, outros veículos têm de ser considerados, como expõe Freitag:

*“Seria necessário, em primeiro lugar, inserir o livro didático no conjunto dos textos ideologizadores que circulam na sociedade (revistas femininas, novelas de televisão, discurso político) e mostrar o peso específico desse livro no sistema ideológico global, provando, se for o caso, que o livro didático é mais virulento que os demais elos desse sistema.”* (Freitag 1979:86)

Somado à carga ideológica, transmitida pelos LDs, que funcionam como reforço ideológico, existe aquela veiculada pela indústria cultural, como as revistas dos mais variados nomes, a própria televisão e o rádio; estes contribuem, sobremaneira, na formação da opinião dos aprendizes. Bittencourt (1997:5) inclui o LD “(...) como produto da indústria cultural, o livro é uma mercadoria que se insere no mundo da lucratividade (...)” e conclui “(...) obedecendo (...) à lógica da economia capitalista.”

Por outro lado, ao denominá-lo de mais virulen-

to que os outros meios formadores de opinião, Freitag, talvez, tenha se referido à preocupação com a velocidade de alcance de massa que ele representava na época.

Diante da consideração de Freitag e de Bittencourt, o LD pode estar servindo aos propósitos da indústria cultural. Seria indispensável explicar o motivo pelo qual o entendo como um instrumento formador de opinião, tais como aqueles empregados pela indústria cultural. Primeiro, é necessário definir as funções da indústria cultural, para entendê-lo como instrumento dela.

Coelho (1998:23) levanta questões em torno das funções da indústria cultural e analisa como esta influencia a opinião pública e promove o conformismo social. Partindo dessa hipótese, o autor comenta que *“uma das primeiras funções por ela exercida (indústria cultural) seria a narcotizante, obtida através da ênfase ao divertimento de seus produtos”*.

A análise de Coelho passa pelo conteúdo divulgado pelo veículo formador de opinião; ele determina como está se processando a divulgação da alienação (ausência de questionamento). Para Coelho, o conteúdo seria uma forma de se avaliar o produto cultural (ideologia divulgada), e uma das teses levantadas por ele é que o prazer está ligado à alienação da massa promovida pela indústria cultural, sugerida na seguinte citação: *“O prazer é, de fato, um dos principais alvos de alguns que, preocupados com o conteúdo veiculado pela indústria cultural, tentam combater os processos de alienação.”* (Coelho 1998:30)

O reflexo dessa força narcotizante pode ser verificado pelos produtos culturais preferidos pelos adolescentes, pelas crianças e por seus pais. Para isto, é suficiente comparar o tipo de modelito, forma e cor, utilizado pelos atores globais das telenovelas, com as roupas do cotidiano das cidades, desde o centro até a periferia, dos mais pobres aos mais ricos, do branco ao negro. Percebe-se uma transposição de hábitos inconscientemente; os manipulados estão narcotizados e não percebem a ação do veículo formador de opinião. É a alienação promovida pela indústria cultural, pois não existe uma justificativa para o uso dos produtos culturais senão porque é moda; mesmo que os modelos sejam

feios e incomodem, serão usados e comprados em massa. O LD, tal como a televisão e outros meios de comunicação, ao divulgar imagens mercadológicas, contribui com essa força narcotizante.

A ideologia transmitida pelas imagens nele contidas reflete a ordem econômica vigente, a globalização, representada pela abertura de mercado. Ao ser produzido, deve estar submetido a uma razão econômica que é a força que o mantém nas prateleiras e o faz ser adotado pelas escolas (Bittencourt 1997). As imagens bem como os textos dos LDs devem estar de acordo com o sistema econômico mundial, sob pena de exclusão.

Deiró (1978) trata o LD como instrumento divulgador desse sistema econômico, bárbaro e excludente. Na visão da autora, como na de muitos autores, ele serve de instrumento de dominação e, na era capitalista flexível em que vivemos, com a globalização e a abertura política, porque não, instrumento de colonização; refiro-me, principalmente, ao de língua inglesa.

A abertura de mercado promovida pela “velha” globalização atrelada às novas tecnologias, principalmente o aparecimento do computador e a aquisição facilitada de televisores pela camada carente da população, respondem, sobremaneira, às modificações ocorridas nos materiais instrutivos, conforme destaca Bittencourt.

Atualmente, vive-se uma era em que a imagem é essencial para promover o aprendizado. Os textos escritos de *per si* tornam as aulas cansativas e monótonas. Nas aulas de língua estrangeira, por exemplo, são trabalhadas imagens que remontam ao texto escrito antes que este seja apresentado ao aluno. É o que se chama de pré-leitura. Em atividades desse tipo, os alunos entram em contato primeiro com as imagens para entenderem o que está escrito no texto, considerando-se as dificuldades na língua escrita.

O professor, muitas vezes, não percebe, mas as imagens dizem muito mais que o texto escrito. Elas revelam a trama da divulgação de produtos de consumo, de forma atraente.

O LD funcionaria como um veículo de propaganda, e as imagens nele contidas seriam os anúncios, inaugurando a **Era do Marketing nos LDs**.

É necessário entender, neste contexto, que as imagens não estão ali apenas para enfeitar a página. Sobretudo, trazem consigo a carga mercadológica, elemento íntimo do marketing.

O “fluxo de bens e de produtos que vai do produtor para o consumidor” (Cobra 1985:24) é condição mais que suficiente para sugerir que as imagens ali presentes se constituem em anúncios. Esse fluxo atende a um determinado objetivo (venda de determinados produtos de maior demanda) e a um específico público-alvo (os indivíduos da escola).

A intromissão do marketing no LD está relacionada ao amplo alcance social (marketing social) dentro de um espaço geográfico e temporal bastante uniforme. Basta visualizar as unidades escolares para se compreender essa razão. Além dela, existe a cultura de cumprir a famosa unidade escolar do LD dentro de um dado espaço temporal.

Esses devem ter sido dados valiosos para a pesquisa de marketing os quais condicionam o LD como veículo de mídia. Evidentemente, a televisão chega a ter um alcance mercadológico maior que ele, no entanto, o tempo de exposição com o produto é maior neste que naquela. Além disso, existe nas páginas, a ausência, ainda, de competição acirrada nas vendas, instalando-se o monopólio de produtos.

Tomando esses conceitos por base, seria muita ingenuidade do professor entender que as imagens trazidas pelo LD sejam apenas um adorno de página. As imagens são recursos fortíssimos utilizados pelo marketing para acelerar as vendas de determinados produtos de aceitabilidade econômica. É dessa forma que elas devem ser interpretadas pelo professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O LD tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, e o que se observa é a existência de linhas teóricas distintas, uma de base marxista que implementou os estudos nas décadas de 60 e de 70 e uma mais recente, de base foucaultiana, ligada, principalmente, aos núcleos de estudo da UNICAMP, USP e PUC-SP.

Apesar dessas duas linhas teóricas, uma de visão macroestrutural (marxista) e outra de visão

microestrutural (foucaultiana) coexistirem, ambas convergem para um pensamento crítico; existe um discurso dominante que se impõe sobre os demais discursos.

É dentro dessa razão que o LD é confeccionado, e tudo que está dentro dele, inclusive as imagens. É inquestionável que ele tem experimentado uma extrapolação de imagens em detrimento do texto escrito, elevando-o, por conta disso, a meio de divulgação de venda, já que, com a informática, as fotos reais dos produtos, mais atrativas aos olhos do consumidor, passam a substituir as velhas gravuras dos antigos livros; estratégia de marketing.

O marketing tem invadido o LD de forma bem sucinta, mas explicitamente; diferente daquele estudo feito por Deiró (1978) com as imagens que divulgaram algo não real em toda a Sociedade, ter-se-ia que verificar a ideologia implícita delas. Na era do Marketing, as imagens não têm conteúdo implícito; todo ele é explícito e incita a venda. Imagens mostrando sacolas em “shoppings” não precisam de dedução, está ali, na imagem.

As imagens, ao provocarem o estímulo de vendas, são consideradas anúncios, e o LD passa a ter a mesma classificação da televisão, a de ser um veículo de mídia. A diferença entre um e outro é que, nos anúncios do LD, o tempo de contato do leitor é maior do que o dos anúncios de televisão, entre os quais existe intercalação. Soma-se a isso, a competição de mercado a que os produtos dos anúncios da televisão estão submetidos. No LD, esta concorrência ainda é incipiente e segue, paulatinamente, os objetivos de marketing.

Conclui-se que o LD alcançou a Era do Marketing que, aos poucos, vai tomando as suas páginas de maneira bem sucinta, mas de forma bem explícita pelos diversos anúncios de alguns produtos, muitos consagrados nacionalmente. Urge ao professor interessar-se por esta área do conhecimento humano, para compreender essa nova modalidade usada pela globalização. A compreensão desse campo teórico faz com que o professor seja crítico das imagens que estão sendo divulgadas e não fique apenas restrito ao texto escrito do livro que muitas vezes remonta ao anúncio trazido pelas fotos.

Por outro lado, os estudos em torno do Marketing



devem nortear as pesquisas do LD, pois algumas questões específicas giram em torno desse tema, principalmente a detenção do monopólio de determinados produtos comercializados, a idéia de como as editoras vêm lucrando para divulgar esses anúncios nas páginas de seus livros, o compromisso do(s) autor(es) quanto ao material publicado e o papel dele como informativo-cultural. Como se vê, o tema ultrapassa o marketing e avança para o campo da

Ética, quando atinge a atitude do aluno (momento adolescentes e crianças), orientados pelo poder de venda/compra. Se processos mercadológicos avançarem de forma incontrolável nos materiais instrutivos das escolas, o LD corre o risco de perder a sua característica essencial que é a de ser informativo-cultural, alcançando o seu lado mais negativo, o de ser informativo de anúncio de vendas.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livros didáticos: concepções e uso*. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Recife, 1997 (Coleção: Qualidade de Ensino; Série: Formação do Professor).

COBRA, Marcos Henrique Nogueira. *Marketing Básico: uma perspectiva brasileira*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1998 (Coleção primeiros passos, 8).

CORACINI, Maria José (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradução por Mônica Corullón. In: TOMMASI, Lívia De; WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Ed. Cortez, p 75-123.

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

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wenderley Ferreira da. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação como campo social de disputa hegemônica. In: \_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. edição. São Paulo: Editora Cortez, 1999, p.25-58.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. *A política dos Estados Unidos para o mundo e o Brasil*. Consulta popular. Cartilha nº 8. São Paulo: Edição e Editoração Eletrônica: Secretaria Operativa de Consulta Popular, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: Papius, ano XX, nº 68, dezembro de 1999, p.163-183.

SOUZA, Deusa Maria. E o Livro não “anda”, Professor?. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995, p.119-122.

\_\_\_\_\_. Do Monumento ao Documento. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995, p.113-117.



SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: Entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de, e PAOLI, Maria Célia (orgs.). *Os sentidos da democracia: Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.83-129.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 4. ed. Tradução por Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.109-136.

*Recebido em 25.09.01*

*Aprovado em 06.01.02*

**Autor:** Adilson da Silva Correia, Especialista em Educação, é Professor de Metodologia do Ensino de Inglês na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus IV - Jacobina-Bahia. Endereço para correspondência: Rua Catarina Fogaça, 998, Jardim Armação, 41750-120 - Salvador, Bahia. E-mail: [adilsonsilvacorreia@bol.com.br](mailto:adilsonsilvacorreia@bol.com.br)



# CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO: reflexões em torno da formação do(a) professor(a)

**Graça dos Santos Costa Pereira**  
Professora da Universidade do Estado da Bahia e da  
Universidade Estadual de Feira de Santana

## RESUMO

O presente artigo propõe analisar e interpretar a relação entre currículo, cultura e linguagem no “novo” cenário global, ressaltando suas implicações para formação do(a) professor(a) a partir do repensar das diferentes singularidades culturais presentes nas escolas, buscando compreender as teias de relações entre currículo, cultura e linguagem, seus pontos de encontros, rupturas, tensões e/ou conflitos para delinear uma aproximação e/ou distanciamento da abordagem do currículo multicultural.

**Palavras-chave:** currículo – multiculturalismo – formação do professor

## ABSTRACT

### CURRICULUM AND MULTICULTURALISM: reflections on the education of teachers

The present article proposes to analyze and interpret the relationship between curriculum, culture and language, in the “new” global scenery, highlighting its implications to the education of teachers, starting from the re-thinking of the different cultural singularities present in schools, seeking to understand the webs of relationships between curriculum, culture and language, their intersections, ruptures, tensions and/or conflicts, in order to outline an approximation and/or distancing of the multi-cultural curriculum approach.

**Key words:** curriculum – multiculturalism – education of teachers

*“ ... como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento. Daí que todo conhecimento emancipação tenha uma vocação multicultural.... ” (Santos, 2000:30)*

### **Currículo e cultura: discussão contemporânea**

Desde o início do século XX o conhecimento científico moderno está em renovação. Os estudos da microfísica, da engenharia genética, da antropologia cultural, da biologia molecular, dentre outros,

prepararam uma transformação no próprio modo de pensar o conhecimento. Essas transformações em torno do conhecimento desvelaram os limites, as fragilidades dos pilares em que se funda o conhecimento moderno, questionando as verdades consideradas universais.

Esse desvelamento da concepção de ciência como

verdade, como única forma de entender o mundo, coloca o momento atual como historicamente privilegiado. Hoje, se contestam as bases epistemológicas de um conhecimento que há quatrocentos anos se constituiu como hegemônico, verticalizado, fragmentado, monotético e dogmático.

A construção do conhecimento, baseada na racionalidade científica, através de regras metodológicas e princípios epistemológicos rígidos e sistemáticos, buscando quantificar, dividir e classificar para formular leis, com vistas a prever a funcionalidade, tornou o *conhecimento desencantado*<sup>1</sup>. Hoje se questionam as meta-narrativas, as disciplinas, as especializações, a dicotomia sujeito/objeto e o enclausuramento do saber.

Essas contestações ao conhecimento mutilante, simplificador e redutor vêm apontando novos discursos onde aparecem o conhecimento relacional (Santos, 1996), a multirreferencialidade (Ardoino, 1998; Burnham, 1998; Macedo, 1998), e a ciência complexa (Morin, 1995), dentre outros discursos.

Essas possíveis formas de entender o mundo, compreender a ciência, trazem significativas implicações para o *campo do currículo*<sup>2</sup>. Na atualidade, o currículo não é mais concebido, na teorização educacional, como plano de estudo, grade curricular, conteúdos de ensino que se realizam através de “pacotes curriculares”. O currículo, nessa concepção conservadora/tradicional, é compreendido como “reservatório cultural”, ou seja, uma seleção e organização de conhecimentos que buscam perpetuar os valores culturais, tendo em vista a “produção” de pessoas eficientes e eficazes para se adaptarem à sociedade vigente, independente do credo, etnia, sexo e classe social.

Na teorização educacional contemporânea o currículo é concebido como território de luta, resistências e transformações, sendo um espaço de construção e desconstrução de conhecimentos, lugar multirreferencial, espaço de vivência e convivência de classes, etnias, gêneros e religiões. O currículo se constrói no seio das relações sociais concretas, em lugares historicamente datados, por autores/atrizes com saberes, desejos, culturas, opções e representações.

Segundo Burnham (1998:34), o currículo pode ser definido como:

*“(...) processo social, que se realiza no espaço concreto escola, cujo papel principal é o de contri-*

*buir para o acesso, daqueles sujeitos que aí interagem, a diferentes referenciais de leitura e de relacionamento com esse mesmo mundo, proporcionando-lhe não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, como sujeito para sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa do processo de produção e socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade.”*

A concepção conservadora/tradicional, na qual os conhecimentos são compreendidos como conjuntos de valores de uma cultura tida como “superior”, “única”, vem sendo amplamente discutida e criticada na contemporaneidade. Não temos mais aquele pacote cultural, criado a partir de um regime particular de verdades, de onde podíamos tirar “porções” para compor um currículo fundamentado em um único referencial de ser e entender o mundo.

Construir currículo, nesse momento de crise conceitual, significa romper com esse paradigma *monocultural e monorreferencial*, buscando criar, inventar e transgredir as narrativas da educação conservadora. Nesse sentido, impõe-se como tarefa fundamental para o curso de formação do educador, rever a relação entre currículo e diversidade cultural, reconhecendo, respeitando, valorizando e, sobretudo, reafirmando a diferença como produto da história, ideologia e poder.

Nesse sentido, a cultura não é mais entendida como acumulação e cristalização de experiências humanas. A cultura não se limita mais a momentos do passado guardados em um “pacote” pronto para ser distribuído. Na teorização educacional contemporânea a cultura é compreendida como “(...) *patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações, característicos de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos exclusivo*” (Forquin, 1993:41). A cultura é um espaço de (re)negociação de valores, é um campo de luta em torno da construção e imposição de significados sobre o mundo. Desse modo, o currículo deveria ser visto como campo “contestado”, sendo um espaço de criação e produção de culturas. Assim, a escola passa a ser concebida como um território de luta e a pedagogo-

gia como forma de política cultural.

Como afirma Giroux (1995:95):

*(...) as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir nas suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia (...)*

Sendo assim, as escolas poderão ser um espaço de produção de significados que estão intrinsecamente relacionados com a produção e disseminação das relações de poder. Estas relações devem ser analisadas visando ao combate de estereótipos, de xenofobia, de sexismo e hierarquização de classe, entre outros processos que, inexoravelmente, ocorrem também na sala de aula. Tal preocupação em assegurar um lugar para a expressão do discurso do “outro” no currículo nos remete à reflexão sobre as implicações curriculares de uma educação multicultural.

Segundo Moreira (1998:25):

*“(...) quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação dos seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a originam, não podemos, sob hipótese alguma, negá-las (...) queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural.”* (grifos nossos)

Nesse sentido, o multiculturalismo existe independente da nossa posição política e epistemológica. Assim, ele não deve ser tomado como uma postura, um movimento partidário, um campo de discussão acadêmica, pois independentemente da nossa postura ele existe e está presente no nosso cotidiano. De acordo com Moreira (1998:26):

*“(...) mesmo que as reflexões sobre currículo e formação de professores desconsiderem o multiculturalismo, ele estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus sujeitos sociais”* (grifos nossos)

Ora, se vivemos em um mundo inescapavelmente

multicultural, como tratar das diferenças no currículo? Como pensar a formação de professores numa perspectiva multicultural? Qual o papel da *linguagem* na constituição das identidades culturais? Qual é a relação entre identidade cultural e currículo nesse “novo” cenário global?

## **Multiculturalismo e currículo no “novo” cenário global: (re)pensando a formação do(a) professor(a)**

O currículo, no cenário atual, está permeado por formas específicas e contingentes de organização da sociedade a partir de um discurso eminentemente vinculado à economia de mercado. No cenário educacional atual estão sendo preconizados discursos anunciando que o mundo está globalizado, que estamos vivendo em uma aldeia global e a escola precisa se *adequar* às novas demandas sociais. A repercussão desse novo estado do sistema capitalista tem chegado às escolas através de projetos gestados pelas forças produtivas e corresponde às demandas de formação de trabalhadores a partir de valores e regras definidos pelo mercado. Nesse sentido, a escola passa a ser concebida como empresa, as avaliações como produto e as relações pedagógicas como insumo-produto. E o currículo passa a ser concebido como um programa cujo papel é o atendimento das demandas da “sociedade global”, através de parâmetros curriculares nacionais comuns.

Ora, afinal, a globalização é um fato dado? A globalização é uma fábula? A escola deve ficar passiva nesse “novo cenário”? Segundo Milton Santos (2001), esse discurso que enaltece a situação atual, obscurece a sua perversidade. Esse ‘novo período’ que facilmente apreendemos como globalização *“(...) é a utilização de formidáveis recursos da técnica e da ciência pelas novas formas do grande capital, apoiado por formas institucionais igualmente novas (...)”* (Santos, 2000:141). Nesse sentido, o atual estado de globalização é inerente à expansão capitalista, porém não é semelhante às ondas anteriores, pois as condições de sua realização mudaram radicalmente com o uso das tecnologias de informação e de comunicação. Essa tecnologia produz um elo entre as pessoas, os mer-



cados, as culturas assegurando a presença planetária desse novo sistema técnico.

Entretanto, como coloca Santos (2000), essa mesma globalização que homogeneiza discursos, mercados e culturas vive um paradoxo. A miséria crescente das populações vai se instaurando, a desordem social vai se perpetuando e a escassez de recursos materiais atinge a classe média. Assim, a destruição desse período globalitário vai ser forjada pelos países mais fragilizados nesse jogo. Desse modo, a centralidade da periferia (países em desenvolvimento) construiu uma outra globalização *de cima para baixo*

No campo cultural, a globalização busca uniformizar-se e impor-se sobre a cultura popular através de um mercado “cego”, indiferente às especificidades das culturas locais. Através dos meios de comunicação são homogeneizadas as culturas de diferentes grupos sociais (mulheres, homens, crianças, idosos, negros, etc) transformando-os em segmentos do mercado consumista. Os filmes, a publicidade, os programas de TV (sериado, desenhos, etc.) são poderosos veículos que têm contribuído para a uniformização cultural desses grupos. Entretanto, essa mesma cultura massacrada, através da escassez, não dispondo plenamente dos meios materiais da cultura global de massa, constrói mecanismos para bloqueá-la.

Fazendo um recorte para os campos do currículo e da cultura, a discussão em torno da globalização e educação vem impactando a teorização educacional contemporânea através da ênfase dada aos estudos e pesquisas sobre esse tema por autores como Moreira (1995), Forquin (1993), Giroux (1995, 1997, 1999), McLaren (1997), Silva (1995), Sacristán (1995), Cannen (1998), Candau (1999), entre outros. Educadores e pesquisadores analisam a necessidade de uma pedagogia multicultural para a construção de uma sociedade com equidade social e para o desenvolvimento de uma cidadania crítica.

Segundo Cannen (1998), a necessidade de uma educação para a diversidade cultural, nesse contexto de crescente globalização, tem sido preconizada em literatura nacional e internacional, através de três argumentos: o primeiro aponta que a diluição de fronteiras geográficas, ocasionada pelos avanços da

tecnologia, estaria propiciando um intercâmbio entre as culturas, fato este que exigiria uma sensibilização para a pluralidade de valores e universos culturais, presentes no cotidiano de professores e alunos. O segundo argumento levantado refere-se à constatação de uma filtragem de valores dominantes e de uma cultura imbuída de valores consumistas, que estaria ameaçando as culturas locais, estabelecendo um processo de homogeneização cultural; a educação multicultural seria uma via para o resgate das culturas ameaçadas. O último argumento afirma que a exclusão social, reforçada pela globalização, não atinge os diversos grupos sócio-culturais. O processo da globalização estaria consubstanciando processos discriminatórios de racismo e xenofobia que atingem grupos sócio-culturais fragilizados economicamente; nesse sentido, a educação é concebida como via pela qual não se admite a tolerância e a apreciação à diversidade cultural, mas o repensar contínuo da diferença e alteridade, tendo em vista uma conscientização acerca do binômio pluralidade cultural e poder, que possibilita a construção de uma cidadania multicultural e híbrida.

Essa abordagem multicultural<sup>3</sup> do currículo assegura que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de compromisso com a justiça social, evidenciando a diferença como produto da história. Segundo McLaren (1995:123):

*“O multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações, enfatizando a tarefa cultural de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nos quais os signos e significados são gerados”.*

Pensar/fazer um currículo multicultural significa rever os rituais, as disciplinas, os métodos e os referenciais. É, ainda, confrontar os diferentes tipos de conhecimento abordando as diversas singularidades culturais e buscando representar no currículo todos os interesses de classe, etnia, raça e sexo tão presentes no espaço escolar. Essa compreensão de currículo perpassa os muros que circundam a escola, possibilitando um espaço de debate para questões sociais mais amplas como a divisão de classe, a fome, o desemprego etc.

Para tornar um currículo multicultural possível, *“(...) é necessário uma estrutura curricular diferen-*

*te da dominante, uma mentalidade diferente da utilizada por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares”* (Sacristán, 1995:83).

Nesse sentido, a construção de um currículo multicultural demanda não apenas que o tema pluralidade cultural seja ressaltado como um item do projeto político-pedagógico da escola, mas é de fundamental importância que a discussão em torno da pluralidade cultural esteja presente no momento da implementação e avaliação do currículo, problematizando a disciplina, o método, o conteúdo, as experiências, *as linguagens*, os rituais, as narrativas, as autobiografias e as relações sociais.

Assim, uma das ferramentas fundamentais para a construção de um currículo multicultural é a (re)significação da formação do(a) professor(a). Pensar a formação de professores(as) alicerçada na abordagem multicultural implica em romper com a perspectiva técnico-linear, na qual o conhecimento é tratado a partir da transmissão verticalizada, através de metodologias estanques e avaliações padronizadas e predeterminadas. Esse tipo de formação está pautada em uma lógica da administração, reduzindo questões do ensino/aprendizagem a questões de gerenciamento.

Uma outra perspectiva para a formação do(a) professor(a) é reconhecê-lo(a) como profissional reflexivo responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização, construtor do currículo. Entender o(a) professor(a) como construtor do currículo significa vê-los(as) como intelectuais transformadores, devendo “(...) **assumir responsabilidade pelo levantamento de questões acerca do que ensina, como deve ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando (...)**” (Giroux, 1997:161 - grifo nosso). Essa categoria de intelectual transformador oferece bases teóricas para que o trabalho docente perpassa o enfoque puramente técnico, burocrático, possibilitando um trabalho autônomo e criativo.

Segundo Giroux, é essencial para a categoria de intelectual transformador a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

*“Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos, que tenham natureza emancipatória; utilizar formas de pedagogia*

*que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.”* (Giroux, 1997:163)

Essa perspectiva pedagógico-política de formação de professores está implicada no (re)pensar contínuo das *múltiplas linguagens* presentes no cotidiano escolar, em construir uma prática que respeite e fortaleça as *diferentes vozes* presentes na sala de aula, revendo a relação entre currículo, cultura e linguagem, considerando o currículo como um lugar de criação e produção de culturas, um lugar de múltiplas linguagens.

## **A construção de uma prática curricular multicultural: o lugar da linguagem**

A linguagem é uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento das culturas, pois ela amplia e permite a comunicação, assim como controla as atividades. As características psicológicas dos sujeitos sociais se constroem através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com as informações. A linguagem tem o poder de conferir um caráter mediador às relações entre as pessoas

Tomamos a linguagem aqui a partir da perspectiva sócio-interacionista. Essa abordagem assegura que existe uma complexidade no processo de formação humana, rompendo com a dicotomia formação biológica e formação social. Nessa perspectiva, o ser humano se transforma e é transformado no seio das relações sociais; a construção do sujeito se dá não pela justaposição ou adição de elementos inatos e adquiridos, mas, sobretudo, pela interação dialética entre organismo e meio social. Assim, as características humanas não estão presentes desde o nascimento, nem são meros resultados de pressões sociais, mas são frutos das interações dialéticas/dialógicas entre indivíduo e meio sócio-cultural. Nesse sentido, o desenvolvimento humano não é dado a priori, de maneira imutável, passiva e universal, mas se constrói no bojo do desenvolvimento histórico e das formas sociais de vida humana.

Essa mesma linguagem que forma o homem se

transforma a depender do contexto. Segundo Bakhtin, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial. O sentido é determinado pelas interações de vozes ou por opções ideológicas múltiplas. O significante adquire uma significação concreta no contexto da interlocução. Para Bakhtin (1992:32):

*“(...) um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro ou falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.”*

A linguagem aqui não é compreendida como um sistema fechado, a partir da categoria de decodificação de sentidos, mas como um movimento dialógico, onde a compreensão do processo de interlocução se dará como resultado da interpretação e da negociação entre sujeitos sociais. A prática dialógica não é neutra, passiva e linear, mas é interessada, política e ideologizada.

A interação professor e aluno se constrói através do diálogo e essa prática dialógica não é neutra. Há uma política de sentidos nesse processo dialógico que o configura como ideológica e interessada; a interlocução se dará em função da interpretação e negociação de sentidos entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem; desse modo, o processo de produção de sentidos e significados no currículo autoriza, desautoriza, inclui ou exclui as singularidades culturais. *“Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa.”* (Silva, 1995:202 - grifo nosso)

O currículo legitima, assegura, implementa e transforma as relações sociais concretas. O currículo escolar, historicamente, sempre esteve atrelado a um modelo de homem, mundo e sociedade, transmitindo visões sociais particulares e interessadas.

Nesse sentido, os programas, os rituais, a lingua-

gem oficial, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as relações sociais da escola asseguravam/asseguram uma visão particular de mundo constituindo identidades. Nesse jogo curricular, muitas vozes são silenciadas, muitos grupos são socialmente marginalizados, a partir de um “pacote cultural” concebido como “superior” e “único”, fundamentado em um referencial autoritário e dogmático. Para Gimeno Sacristán (1995:97):

*“A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, a contribuição das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou outros maus tratos, o racismo, e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem “incômodos”(...).”*

Dessa forma, construir um currículo multicultural implica em entender a sala de aula como lugar de **múltiplas linguagens**, de construção, desconstrução e reconstrução de identidades individuais e sociais. Implica, ainda, em compreender o currículo como **prática de significação** que produz e reproduz a vida social/cultural. Nessa trama e nessa teia dialógica e dialética, o(a) professor(a) é um(a) construtor(a) do currículo, logo, responsável pela seleção constitutiva do projeto cultural, devendo estar consciente sobre as linguagens/deliberações que implementa na sua prática pedagógica.<sup>5</sup>

Esse quadro nos leva a repensar o papel do currículo na produção de subjetividades e processos identitários, tornando-se imprescindível (re)significar a formação do educador para trabalhar com a diversidade cultural, tão presente no dia-a-dia da sala de aula.

Desse modo, um currículo multicultural possibilitará ao educador um exame dos interesses ideológicos e políticos do “currículo oficial”, ou seja, do documento escrito onde consta a exposição dos objetivos, conteúdos, métodos que *devem* ser trabalhados na sala de aula, oferecendo oportunidades de desafiar ideologias hegemônicas, interpretar a cultura de maneira contrastante, identificar as relações de poder nas situações discriminatórias,

compreender a diferença<sup>6</sup> como política de significação.

Assim, nesse “novo” cenário global, professores e professoras devem repensar sua linguagem e compreendê-la como ferramenta fundamental na produção de experiências que fazem parte de uma luta ideológica, na medida em que este/esta “(...) *cria um regime particular de representações, que serve para legitimar certa realidade cultural*”. (McLaren, 1995:128)

Essa legitimação da realidade cultural se dá através de um jogo curricular onde muitas vozes são silenciadas, muitos grupos são socialmente marginalizados através de uma linguagem monocultural, hierárquica, dogmática e mutilante. Nesse sentido, é fundamental que os(as) professores(as) (re)pensem o tipo de linguagem que usam na sala de aula e construam uma prática dialógica/dialética fundamentada no que Santos(2000) chama de hermenêutica diatópica que

se propõe traduzir uma prática cultural, tornando-a compreensível e inteligível para outras culturas. E essa tradução vai se dar a partir de uma epistemologia que não esteja pautada no ato de conhecer pelo conhecer, mas a ética do conhecimento deve estar atrelada a uma ética solidária.

Acreditamos que o grande desafio para a formação do(a) educador(a), nesse início de século, está em (re) significar as discussões em torno do currículo e da cultura a partir de uma epistemologia solidária e ética. A construção de um currículo multicultural, nessa perspectiva, implica em trabalhar o conhecimento a partir de uma visão **poliocular/multirreferencializada**<sup>7</sup>, de modo a abarcar as várias dimensões e referências da realidade, entendendo o conhecimento a partir do seu movimento, dentro de sua **complexidade**<sup>8</sup>, tecendo os vários elementos que perpassam a realidade e, sobretudo, respeitando e valorizando o “outro” como construtor de conhecimento.

## NOTAS

<sup>1</sup> Expressão utilizada por Boaventura Santos para se referir ao tipo de conhecimento que fecha as portas a muitos outros saberes (Santos, 1996).

<sup>2</sup> *Campo* é aqui compreendido como um espaço formado por pessoas que escrevem textos a partir de limites historicamente estabelecidos e de tradições, regras e princípios que seus antecessores estabeleceram como razoáveis (Pinar, apud Moreira, 1998).

<sup>3</sup> O *multiculturalismo* não é tomado como postura de espírito, de reconhecimento das diferenças na perspectiva folclórica, ou ainda numa perspectiva de assimilação, mas é compreendido como um processo de luta e resistências em torno de signos e significados.

<sup>5</sup> A linguagem é só um recorte da discussão em torno do currículo multicultural. O currículo não pode ser reduzido à desestabilização de significados, mas deve buscar transformar as condições concretas nas quais os signos e significados são gerados.

<sup>6</sup> As diferenças são construções históricas calcadas em bases econômicas e políticas, sendo sinônimo de desigualdades sociais, em cujo projeto prevalecem a exploração e a negação.

<sup>7</sup> *Multirreferencialidade* aqui é tomada como uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição por ótica e sistemas de referências diferentes e aceitos como definitivamente irredutíveis uns aos outros e traduzidos por **linguagens distintas** supondo a capacidade de ser poliglota. (Burnham, 1998:45)

<sup>8</sup> A idéia de *complexidade* é aqui tomada enquanto o que contém, engloba, reúne elementos diversos, heterogêneos; expressa a multiplicidade de perspectivas, de possibilidades de conhecer a realidade (Ardoino, apud Burnham, 1998).



## REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BURNHAM, Terezinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (org.). *Reflexão em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 21-33.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: Reunião Anual Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 22. Caxambu, MG. *Anais...* ANPED, 1999. 1 CD-ROM.
- CANNEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: intenções e implicações curriculares. In: Reunião Anual Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação em Educação 21. Caxambu, MG, *Anais...* ANPED, 1998. 1 CD-ROM.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995, p. 93-124.
- GIROUX, H; McLAREN, P. Formação do professor como esfera contra-pública: pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 125-153.
- \_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 1998, Águas de Lindoias, SP. *Anais...* ENDIPE, 1998.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky. *Cadernos CEDES*, nº 24 (Pensamento e linguagem), 1991.
- REGO, Tereza. *Vygotsky: uma perspectiva sócio-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, A. F. *Territórios contestado*. Petrópolis: Vozes, 1995. p 82-113
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.p 159-177.
- SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. 9. ed. Porto Alegre: Afrontamento, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2. ed, São Paulo: Cortez, 2000.



SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único a consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

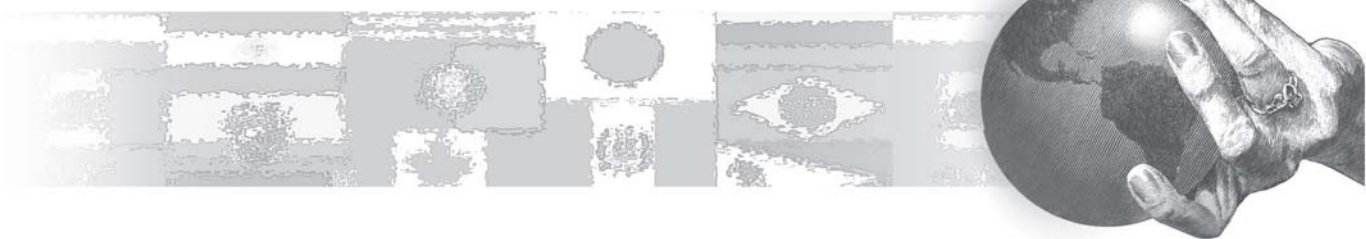
SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

*Recebido em 03.10.01*

*Aprovado em 06.11.01*

**Autora:** Graça dos Santos Costa Pereira, é professora das disciplinas Didática, e Currículos e Programas, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Endereço para correspondência: Rua Piracicaba, Cond. Parque Lagoa Grande, Quadra C, Bloco 38, Aptº 202, CASEB – 44040-130 Feira de Santana-BA. E-mail: gcosta@uefs.br





**ESTUDOS**



# LAS CUESTIONES ÉTNICAS EN LOS PROYECTOS DE INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Edmundo Anibal Heredia  
CONICET - Argentina

## RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es demostrar que los grupos étnicos originarios de América constituyen de por sí un factor favorable de integración entre sus naciones, en tanto ellos ocupan indistintamente los espacios nacionales y sus culturas propias trascienden las fronteras nacionales. Sin embargo, estos grupos han sido tradicionalmente utilizados por los Estados nacionales como instrumentos para la afirmación de las soberanías, especialmente en las disputas entre naciones vecinas por cuestiones territoriales; con este propósito se han desarrollado programas de nacionalización que incluyeron compulsiones que implicaron un proceso de destrucción de esos grupos culturales. La conclusión es que el respeto a esas culturas y la debida atención hacia la situación social de esos grupos puede no sólo revertir en una mayor armonización de la población en general, sino también en sentar bases favorables para la cooperación, concertación e integración entre las naciones latinoamericanas.

**Palabras llaves:** Etnicidad – América Latina – integración – relaciones internacionales – regiones de frontera

## ABSTRACT

### THE ETHNIC ISSUES IN THE PROJECTS OF LATIN-AMERICAN INTEGRATION: A HISTORICAL PERSPECTIVE

The main objective of this article is to demonstrate that the ethnic groups originated in Latin America are in fact a favorable factor to the integration of their nations, as they indistinctly occupy the national spaces and own a culture that transcends national borders. They have been traditionally regarded by the National states as an instrument for the affirmation of national sovereignty, specially in their dispute with neighbor nations in territorial issues; for that purpose, they have been developing nationalization programs that include constraints which implicate in a process of destruction of the culture of those groups. The conclusion is that the respect to their cultures and the due attention to their social situation in the national government plans must revert, not only to allow for the obtainment of a major harmonization of the general population, but also for the provision of favorable bases to the cooperation, adjustment and integration among Latin American nations.

**Key words:** ethnicity – Latin America – integration – international relations – borders areas



## RESUMO

### AS QUESTÕES ÉTNICAS NOS PROJETOS DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O principal objetivo deste artigo é mostrar que os povos originários da América Latina são, por si mesmos, um fator favorável para a integração de suas nações, porquanto eles ocupam indistintamente os espaços dessas nações e suas culturas transcendem suas fronteiras. Porém, têm sido tradicionalmente considerados pelos Estados como instrumentos para a afirmação das soberanias, especialmente nas disputas entre nações vizinhas, por questões territoriais. Com esse propósito, os governos têm desenvolvido programas de nacionalização de feições compulsórias que implicaram processos de destruição dessas culturas originárias. A conclusão mostra que o respeito a essas culturas e a atenção das suas situações sociais podem não somente reverter em direção a uma melhor harmonização das populações em geral, como também assentar bases apropriadas para a cooperação, ajustamento e integração entre as nações da América Latina.

**Palavras chave:** Etnicidade – América Latina – integração – relações internacionais – regiões de fronteira

## 1. Introdução

Desde hace algunas décadas las cuestiones y conflictos étnicos, que han sido una constante en todo el mundo y en todos los tiempos, han salido a la superficie con nuevas características, especialmente con una extrema violencia; hoy constituyen el factor principal de las guerras que se producen tanto en el interior de las naciones como entre naciones. En estas cuestiones se confunden y mezclan aspectos religiosos, culturales y sociales, y en muchos de los casos hay situaciones de discriminación, segregacionismo, sometimiento, explotación y hasta genocidio.<sup>1</sup> Aunque no es nuestro propósito apuntar hacia sus causas, no hay duda que la globalización, el avance de las comunicaciones y los masivos desplazamientos de poblaciones, que son propios de estos tiempos, forman parte de las motivaciones que ocasionan o dan las oportunidades para el desencadenamiento de estos conflictos en la actualidad.

América Latina ha sido durante cinco siglos el escenario de procesos de esclavización, explotación, discriminación, desarraigo y sometimiento de grupos étnicos originarios de este continente o provenientes de otros; en este segundo caso muchos de estos

grupos fueron traídos compulsivamente.<sup>2</sup> Todos estos procesos trajeron como consecuencia profundas desigualdades sociales y económicas, que están vigentes aún en la actualidad, y que se traducen tanto en la distribución y disfrute de los bienes materiales como en el acceso a las condiciones esenciales para la vida humana; tales son la educación, la salud, la vivienda, además de otros que forman parte de la vida cotidiana moderna, como son los artefactos domésticos, los aparatos de comunicación y los medios de movilidad. Si bien estas situaciones quedan aparentemente mediatizadas por el intenso y extenso mestizaje, que ha constituido a través de los siglos un vehículo para disimular y aún para paliar estas diferencias, no hay duda que subsiste una fuerte relación entre la pertenencia a estos grupos étnicos y la escala que ellos ocupan en la sociedad y en la economía de estas naciones.<sup>3</sup>

Curiosamente, no obstante la magnitud y la duración de estos fenómenos que se inscriben en las estructuras de las sociedades nacionales latinoamericanas, no es en esta parte del mundo donde se producen los mayores conflictos de este género. En cambio, los acontecimientos que se han producido en la historia reciente del continente

europeo y que tienen su motivación en estas cuestiones étnicas aparecen como los más tenaces, los más sangrientos y los más crueles. Y si bien es indudable que los factores económicos están presentes en estos casos, es evidente que son los problemas de discriminación y exclusión por razones religiosas y culturales, los que constituyen el tronco de reivindicaciones pretendidamente nacionales, las que gravitan con más fuerza en su desencadenamiento.

En tanto, en el caso de América Latina se suma con mucha mayor significación el relegamiento económico en que se encuentran estos grupos étnicos. Por tanto, es América Latina un escenario peculiar de las cuestiones étnicas, pues los grados de convivencia inter-étnica son comparativamente menos conflictivos que en otras partes del mundo, no obstante ser más flagrantes los contrastes de las situaciones económicas y de las oportunidades para avanzar en el desarrollo y el bienestar.

## **2. Los grupos étnicos multi-nacionales en el espacio latinoamericano**

No se detienen aquí las especificidades y singularidades de las cuestiones étnicas en América Latina. Quizá la más característica y definitoria sea la existencia de numerosos casos en que un mismo grupo étnico está presente en diversas naciones, ya sea asentado en un espacio continuo – en las fronteras –, ya esparcido en varios espacios separados entre sí. Los más extendidos son los varios de origen africano, que padecieron esclavitud en la generalidad de estos países. En efecto, un mapa de la negritud latinoamericana mostraría un cuadro con muchas zonas de igual color – aunque de individuos pertenecientes a diferentes etnias de origen africano –, extendidas y distribuidas en la casi totalidad de su espacio geográfico. El escenario andino muestra también la presencia de grupos originarios homogéneos o emparentados por su pertenencia a civilizaciones precolombinas totalizadoras, asentados en las varias naciones escalonadas de norte a sur del sistema cordillerano.

Es notorio que de América existen mapas geográficos y políticos, pero faltan aún los mapas étnicos, que sin duda serían menos precisos, esto es

más difusos, y por tanto de más compleja confección, porque esa es la característica de la distribución de los grupos étnicos en el continente; este mapa presentaría una imagen multicolor, en el que el color identificatorio de una misma etnia o de grupos de familias étnicas se repetiría aquí y allá, sin distinción de naciones, o superponiéndose a las naciones sin responder a sus límites. Además, podrían trazarse los diversos mapas que corresponden a distintos tiempos históricos, comenzando por los anteriores a la presencia europea; se pondrían así en evidencia la dinámica y los desplazamientos de estas poblaciones, pero también su persistencia y su raigambre en determinados espacios. En Mesoamérica, en la América Andina y en la Cuenca del Plata, por ejemplo, esos mapas mostrarían la fragmentación compulsiva a que fueron sometidas familias étnicas como la maya, la quechua, la aimara o la tupí-guaraní como consecuencia de la división político-administrativa impuesta por el plan imperial de conquista y colonización, continuada y modificada luego por la formación de los Estados nacionales.<sup>4</sup> Pero en las representaciones de la realidad actual esos mapas también exhibirían la persistencia y permanencia de esos grupos en sus escenarios originales, no obstante los intensos procesos de explotación y de sometimiento que sufrieron a lo largo de los siglos, y no obstante la escisión impuesta al quedar adscriptos a distintos distritos de gobierno, a menudo enfrentados entre sí.

Una especificidad más de estos grupos étnicos latinoamericanos es que aquí no han sido históricamente factores de separatismos, como lo han sido en otros continentes, y como lo son ahora en naciones europeas. En los proyectos elaborados por las dirigencias nacionales se puso énfasis en la introducción del modelo nacional en la mentalidad de las diversas etnias, pero esto se debió a la necesidad de construir una nación inexistente o incipiente; no, como en los casos europeos, para ahogar o neutralizar el afán separatista de un grupo disidente, con pretensiones de formar su propia nación. Por eso, resulta desproporcionada para América Latina la apreciación de Eric Hobsbawm, quien sostiene que:

*“en muchos países del mundo el desafío más*

*inmediato al sentimiento nacionalista en las últimas décadas no viene de la integración universal o regional, sino de fuerzas subnacionales centrífugas a favor de la autonomía local, la secesión, la expulsión de un grupo no querido del dominio nacional, y la sustitución de un grupo étnico, lingüístico o religioso por la de otro.*"<sup>5</sup>

La inaplicabilidad a América Latina del juicio del notable pensador es una comprobación más de la necesidad de elaborar conceptos apropiados para cada región del planeta sobre algunos temas

tiempos coloniales se aproxima peligrosamente en la práctica al de *minoría* que se les aplica en estos tiempos de la globalización. Un miembro de la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas, el chileno José Bengoa, ha analizado esta cuestión; Bengoa advierte que, si bien la legislación internacional está más adelantada que las nacionales en esta materia, desde hace más de una década está detenida en ese organismo la discusión relacionada con los derechos de estos grupos, pues no hay consenso en aceptar la denominación de "pueblos indígenas" – que de hecho no se utiliza en los documentos oficiales – para aquellas comunidades a las que desde mucho tiempo atrás se los ha visualizado como "minorías étnicas".<sup>6</sup> La cuestión principal es el reconocimiento a la "libre determinación" que está en juego al formalizar jurídicamente estas denominaciones, esto es el reconocimiento a que estos pueblos formen gobiernos propios y aún que se segreguen de la nación a que pertenecen y queden así en condiciones de constituir su propia nación. Diversas alternativas se están analizando para atender la aspiración de los grupos étnicos de tener sus estatutos de libre determinación, que sean a su vez compatibles con la permanencia de su pertenencia a la nación. En Ecuador las comunidades indígenas tienen representación en el Parlamento, pero ésta es tan pequeña que no condice con la numerosa población representada; Rodolfo Stavenhagen ha postulado el etno-desarrollo, esto es el derecho al control de la tierra, la organización social, lingüística y cultural.<sup>7</sup>

De todos modos, un avance que puede facilitar pasos sucesivos en el futuro fue logrado en Naciones Unidas gracias a la propuesta del ecuatoriano José

Martínez Cobo, quien en un informe largamente elaborado convenció a sus pares sobre la necesidad de distinguir a las minorías o grupos minoritarios en general de las poblaciones indígenas, reconociéndoles así su especificidad; fue a partir de ese informe que se formó en el seno de la Comisión de Derechos Humanos el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas, que se reúne todos los años en Ginebra para, entre otras cosas, atender los reclamos que les formulan diversos grupos indígenas.<sup>8</sup>

### **3. Las regiones de frontera y las naciones intermedias en las relaciones inter-latinoamericanas**

El ámbito más típico y significativo de este fenómeno de la presencia multi-nacional de grupos étnicos se presenta en las zonas o regiones de fronteras; se trata del asentamiento de un mismo grupo étnico en el espacio fronterizo constituido por franjas pertenecientes a dos y hasta tres naciones, formando verdaderas *regiones de fronteras*. Así, queda ante la vista y la observación un paisaje cultural único o unitario, producto de un grupo étnico que posee una identidad regional propia, pero que está dividido en términos de administración política en dos o tres parcelas territoriales, cada una de las cuales tiene un diferente estatuto nacional. Es en estos casos en los que se presenta de manera más flagrante el carácter convencional y altamente politizado de las divisiones territoriales de las naciones. Estos límites con frecuencia han sido establecidos en arduas y aún sangrientas disputas, y han ocasionado políticas y estrategias nacionales de presiones, compulsiones y desculturizaciones hacia las poblaciones para asegurar su fijación a los programas destinados a afianzar la soberanía territorial de la nación. En tanto, la realidad social y cultural ha demostrado la persistencia de la homogeneidad del grupo, por cuanto las comunes condiciones étnicas han resultado ser más fuertes que los procesos de nacionalización – lo que implica el objetivo de provocar su des-culturización-ejercidos sobre esos grupos. Resulta obvio que estas políticas compulsivas – en tanto han estado dirigidas a eliminar o tornar neutros los elementos comunes

que la población de la frontera tenía con la que era su vecina – ha propendido también a la desintegración, cuando la fuerza natural propia del grupo étnico, en cambio, tendía a la integración de los sectores de una y otra nación.

En efecto, las divisiones y límites nacionales en América Latina han obedecido en buena medida a operaciones ejercidas desde los aparatos de los Estados nacionales; estas divisiones responden también a sólidos y decisivos antecedentes en la estructuración colonial impuesta por las naciones que ejercieron dominios seculares sobre estos territorios. Así, en la construcción de las naciones han tenido una parte activa y decisiva las acciones ejercidas de arriba hacia abajo, esto es desde los órganos de poder hacia las poblaciones. No han faltado tampoco las presiones y las compulsiones externas de las naciones poderosas durante el período de las formaciones nacionales, que han incidido para que la estructura y la conformación de estos países respondieran a sus planes de expansión, de explotación de recursos o de penetración de sus productos industriales.

Así como podemos hablar de regiones de fronteras que ocupan espacios de más de una nación, puede decirse también que en América Latina existen, aunque con otras características y diferentes antecedentes históricos, algunas naciones en cuya creación y formación han tenido una poderosa incidencia las relaciones conflictivas entre naciones; a los efectos de entender los procesos de formación de un sistema latinoamericano de naciones podríamos llamarlas *naciones intermedias*, en tanto han tenido su origen en la necesidad o conveniencia de resolver problemas propios de la dinámica de formación de otras naciones vecinas, y cuyo rol o misión fundamental fue en su momento zanjar esos conflictos –crear una zanja- y formar así un espacio intermedio entre ambas para evitar posteriores fricciones.

Uruguay – donde la formación étnica ha sido común con la de espacios de los países que le son limítrofes – es quizá el caso más palpable, pues su origen se remonta a la puja entre dos naciones por afianzar su comprensión territorial, esto es Brasil y Argentina; su creación fue el producto de la convención con que los gobiernos de ambos países

resolvieron la finalización de la guerra, con una decisiva intervención de Gran Bretaña en esa solución. Bolivia, no obstante poseer una etnia originaria distintiva cuya cultura es la base histórica de su nacionalidad, anterior a la conquista hispánica, fue creada también en un momento histórico conflictivo, cuando las corrientes independentistas originadas en Buenos Aires y Caracas confluyeron en el escenario andino, y esa creación apareció entonces como una solución intermedia para poner un límite a ambas dinámicas emancipadoras.<sup>9</sup> Más al norte, Ecuador es otro ejemplo de la incidencia de los conflictos territoriales y políticos entre naciones para determinar su existencia. En efecto, su territorio fue primero sometido a los forcejeos entre la Gran Colombia y el Perú, hasta que quedó incorporada como parte de la Confederación bolivariana. Disuelta ésta, alcanzó su independencia; fue, por tanto, un espacio intermedio entre dos centros de irradiación de los movimientos emancipadores que dieron origen a las naciones latinoamericanas.

El otro caso es el de Panamá, más reciente, y quizá el de más complejas connotaciones. En efecto, desde una perspectiva geográfica está en una posición intermedia entre la ístmica América Central y la masa continental sudamericana. Históricamente ha estado situada en el extremo de dos corrientes emancipadoras, la mexicana y la caraqueña. Pero el factor más importante en sus vicisitudes históricas ha sido el de su extraordinaria y privilegiada posición estratégica en el mapa continental, pues es la vía más favorable para conectar el Océano Pacífico con el Océano Atlántico, y esta condición es la que ha decidido su destino histórico. Fue la brega mayor levantada por Augusto César Sandino, para quien ese territorio debía pertenecer por igual a todo el continente, al que llamaba *la nación indo-hispano-americana*. Por fin, en su creación fue decisiva la participación de los Estados Unidos, que no sólo triunfaron en la disputa por la construcción de un canal que uniese las aguas de ambos mares, sino que también asumieron el control de ese espacio y tuvieron decisiva incidencia en la creación de la nación panameña, aunque éste fue también un anhelo de los propios panameños.

Estas creaciones y formaciones de naciones



intermedias han alcanzado a cumplir muy relativamente aquellos objetivos, esto es la de crear espacios neutrales entre dos centros de irradiación o expansión de nacionalidades, para evitar su enfrentamiento. En efecto, si bien Brasil y Argentina pasaron a ser amigas luego de la guerra que sostuvieron por la Banda Oriental – a la que siguió, sin embargo, un período de desconfianzas y recelos – se unieron también para llevar juntos una guerra destructora contra otra nación vecina, el Paraguay; por añadidura, embarcaron en esta contienda al Uruguay, justamente el país cuya independencia habían convenido para afirmar la paz en la cuenca platense.

La creación de Bolivia ha sido considerada como la pieza maestra del equilibrio sudamericano, al colocarse como una cuña en el corazón subcontinental, pero sin embargo ha sufrido cercenamientos territoriales, por sucesivos bocados inferidos por sus vecinos.<sup>10</sup> Ecuador no dejó de estar en permanentes conflictos y choques con los países vecinos durante todo el siglo XIX y buena parte del XX; tuvo un papel intermediario pero conflictivo, pues las naciones que lindaban con sus vecinos o que tenían conflictos con ellos buscaron su amistad o su connivencia como estrategia, con lo que Ecuador se vio envuelto y complicado en las generalizadas contiendas que caracterizaron la historia de los países andinos en estos tiempos.<sup>11</sup> En este sentido, Uruguay, Bolivia y Ecuador tienen semejanzas en cuanto a su destino histórico, pues en lugar de ser países de contención de los conflictos vecinales fueron a menudo utilizados como instrumentos de las naciones que protagonizaban esos conflictos, con lo que ampliaron la complejidad de las contiendas. Fueron, en efecto, naciones intermedias, pero para ser teatro o parte de los conflictos regionales, no para su neutralización. El caso de la creación de Panamá es distinto, porque allí la hegemonía impuesta por los Estados Unidos a través del control del Canal Interoceánico fue absoluta, por lo que quedó al margen de las apetencias vecinales; de todos modos, antes de su creación también fue de hecho un punto estratégico que sufrió la presión de los vecinos sudamericanos, pues por allí se realizaba el tráfico de armas y pertrechos que fueron a alimentar las contiendas andinas, además de viabilizarse importantes

transacciones económicas desde los comienzos de la época colonial.

Lo importante para estos tiempos de globalización y de revisión de las ideologías y de las teorías políticas que son útiles para la interpretación de la realidad mundial, es que aquellos conflictos han quedado prácticamente superados en los años finales del siglo XX. Esta realidad permite abrir una ventana de optimismo hacia el siglo XXI, por la posibilidad de que esas naciones intermedias tengan al fin su papel en la formación de un sistema latinoamericano de naciones basado en la concertación, cumpliendo así con los postulados iniciales.

Esta rápida y somera vista de las naciones intermedias permite afirmar que los objetivos perseguidos con su creación no fueron hasta aquí alcanzados, y que fueron más bien un terreno propicio para las contiendas que para garantizar la convivencia pacífica. Frente a este cuadro, la regionalización – considerada ésta como el reconocimiento y homologación por las naciones de la existencia de regiones, algunas de ellas compartidas – se presenta como una alternativa diferente para los proyectos de entendimiento, de sistematización, de cooperación y de integración de los países latinoamericanos. En efecto, la regionalización implica un equilibrio natural y cultural, que necesita aún del reconocimiento político y estatal. En cambio, las naciones se empeñan en lograr equilibrios convencionales y estratégicos, para lo cual utilizan los principios basados en las escuelas realistas de las relaciones internacionales, que cubren las mentes de los políticos y dirigentes instalados en los aparatos de poder de los Estados nacionales.

Regiones de fronteras y naciones intermedias: ambos grupos se presentan para el futuro como posibles piezas esenciales en la formación de un sistema latinoamericano de naciones.

#### **4. Los grupos étnicos ante los nacionalismos y los conflictos inter-regionales**

Ahora bien; hasta ahora los grupos étnicos y los espacios por ellos ocupados han sido usados a favor de nacionalismos contrarios a la integración, lo cual



aparece como un absurdo histórico; en tanto, los límites territoriales, y con ellos las fronteras, han sido producto de los convencionalismos, las presiones y las compulsiones que interna o externamente han sido ejercidos en la creación y la conformación de los espacios nacionales. Frente al cuadro que presentan otros escenarios del mundo, en el que hay comunidades enfrentadas para sostener la conservación de sus espacios y de sus culturas, aquí estos grupos persisten luego de siglos de marginación sirviendo a los intereses nacionales y aún a la afirmación de las soberanías frente a naciones vecinas con las que tienen comunes o semejantes identidades culturales y afinidades étnicas. De todos modos, América Latina no es ajena al cruel flagelo de los enfrentamientos, pues existen causas profundas de disensos y de resentimientos; aunque en la actualidad se encuentran en estado latente, pueden salir a la superficie por cuanto su gravedad y su magnitud son considerables.

Indagar las causas por las que no han estallado movimientos violentos con la misma magnitud que en otras partes, para luchar en contra de estas situaciones de inequidad que son específicos de este continente, es otra de las materias que los investigadores en ciencias sociales y políticas deben acometer. No obstante, es suficiente con reconocer y tomar cuenta de una realidad inequívoca para comprender la necesidad de propender a cambios sustanciales, no sólo por un afán de justicia o de igualdad, sino también por el menos altruista principio de conservación de la seguridad y del bienestar de que hoy disfrutan los demás sectores de las sociedades latinoamericanas. Frente al espectáculo de los enfrentamientos étnicos del mundo de hoy, esta toma de conciencia conduciría al convencimiento de la necesidad de prevenirlos, de neutralizarlos y de ahogarlos antes de que estallen, esto es antes de que sea demasiado tarde. Y la única manera es terminar, aunque sea gradualmente, con los estados y situaciones que estos grupos presentan en la actualidad.

## **5. Los grupos étnicos y la integración latinoamericana**

Una de las aspiraciones de los países

latinoamericanos, alentada desde los mismos inicios de la vida independiente de estos países, es la de la integración de sus naciones y de sus regiones. Entre los objetivos perseguidos con esta integración está el de consolidar su capacidad de participación en el orden internacional, de propender a su desarrollo, de mejorar las condiciones de vida de sus poblaciones y de conformar un sistema regional que permita armónicas, pacíficas y recíprocamente beneficiosas relaciones entre sus partes.

La cuestión que ahora planteamos es si el reconocimiento de la existencia de unidades diferentes al de las entidades nacionales, tales como las regiones culturales formadas por grupos étnicos homogéneos, puede coadyuvar a los proyectos de integración. La hipótesis que se presenta como base del análisis es que estas regiones pueden, efectivamente, constituirse en la base apropiada y suficiente para la elaboración de proyectos plausibles y consistentes a favor de esos propósitos, en tanto se tengan en cuenta y respeten las especificidades culturales, y a las motivaciones económicas se agreguen con igual peso y reconocimiento las que son propias de esas peculiaridades culturales. Desde esta perspectiva, cabría hablar entonces de la integración de las regiones latinoamericanas, más bien que de la integración de sus naciones.

Una comprobación fundamental para este propósito es que los grupos étnicos, y los espacios que comprenden su territorio a la vez que su paisaje cultural, están más allá de las identidades nacionales, puesto que responden y corresponden a realidades aún más profundas que las que formaron los cimientos de los edificios nacionales. Es necesario advertir que esas identidades culturales no están en contra de las identidades nacionales, sino que por el contrario las nutren y les dan consistencia; en lugar de alejar a las naciones entre sí, debieran acercarlas, en virtud de las afinidades étnicas existentes. Es claro que para ello es preciso reconocer que las identidades nacionales están conformadas por un conjunto complejo de culturas regionales, en el que los grupos étnicos ejercen una influencia marcada; esto a su vez implica la necesidad de abandonar la idea de la existencia de

culturas paradigmáticas, sobre todo allí donde han sido fundamentalmente el resultado de la construcción literaria, histórica y curricular de los planes de estudio homologados por la educación oficial.

En el proceso de formación de las nacionalidades latinoamericanas ha prevalecido uno de estos dos principios: erigir una etnia en la condición de paradigmática, escogida como la más representativa y emblemática de la nacionalidad, o bien diluir las especificidades culturales en una especie de síntesis que se pretende sea el resultado de la combinación de los diversos elementos que conforman el intrincado tejido social y cultural de cada país; Bartolomé dice que esta última es producto de una “ansiedad identitaria”,<sup>12</sup> lo que instintivamente asociamos a una psicosis del nacionalismo. Y aquí es preciso tener presente siempre el riesgo que presenta todo nacionalismo basado en una etnia paradigmática, y es que en ese caso ese nacionalismo está al borde de un pensamiento o ideología discriminatoria y racista. Además, el racismo tiene su habitat o ambiente más propicio tanto en el nacionalismo como en el imperialismo; en el primer caso alimenta la actitud discriminatoria, en el segundo estimula la expansión y la dominación.

La observación detenida de la realidad social y cultural latinoamericana muestra la existencia de grupos étnicos y de culturas diversas; por tanto, pone en clara evidencia la pluri-culturalidad de cada una de las naciones latinoamericanas. Esta comprobación no debiera quedar en el plano de las disquisiciones áulicas de los estudios sociales, sino también ser un elemento y factor cuyo conocimiento forme parte de las mentalidades colectivas, para de esa manera modificar los parámetros desde los cuales se intenta modelar la identidad nacional. Esta identidad nacional, que no es la creación de intelectuales ni de demiurgos que influyen sobre las conciencias y las mentalidades, sino la creación colectiva y anónima de los pueblos, contendrá así en su estado genuino -esto es no adulterado por imposiciones de los aparatos de los Estados consagrados a modelar identidades- elementos culturales que son comunes a los que componen las identidades nacionales de otras naciones latinoamericanas.

Es necesario también, en relación con la formación de las identidades, comprender la situación actual emergente del fenómeno de la globalización, que ha incidido para que se produzcan masivos y generalizados desplazamientos colectivos de unas naciones a otras; los grupos, comunidades o contingentes que emigran y se instalan y arraigan en otras naciones son elementos vivos de la dinámica de las identidades, una dinámica que va desde los aspectos utilitarios o de moda hasta las convicciones más profundas y que, ya sea a mediano o largo plazo, pueden modificar o alterar esas identidades.<sup>13</sup> Este cuadro es más acentuado en los países que hace más de un siglo recibieron nutridos contingentes inmigratorios y que llegaron a modificar sustancialmente las idiosincrasias nacionales. Quizá el caso límite sea el de Argentina, no solo por la cantidad y variedad de los grupos étnicos que recibió, sino también porque aquí los ideólogos, dirigentes y creadores de imágenes ya habían modelado con símbolos y signos las características de la identidad nacional, pero una identidad que no había cuajado aún en la incipiente nación argentina; por tanto, cuando aún esa identidad imaginada no había tomado aún contornos reales, esta nueva realidad provocada por el aluvión inmigratorio entró en colisión y colapso; las secuelas de ese colapso se advertirían palpablemente ya entrado el siglo XX. Este conflicto entre identidades imaginadas, reales e importadas sería un caldero propicio para la xenofobia que abrazaron sectores conspicuos del nacionalismo. La respuesta a esa discriminación fue el ensimismamiento de algunos grupos de inmigrantes, que conservaron su lengua, sus tradiciones y sus costumbres a despecho de los esfuerzos de la educación oficial; Hebe Clementi ha analizado esta cuestión, presentando el contrapunto que esta xenofobia mantuvo con el cosmopolitismo que era inherente a la sociedad liberal, abierta a la proveniencia europea.<sup>14</sup>

Ayuda también a desbrozar la compleja trama que compone las idiosincrasias de los pueblos la comprobación de que cada individuo posee múltiples identidades, vinculadas cada una de ellas a un ámbito o universo específico, tales como la familia, el clan, el pueblo, la etnia, la ciudad, la nación, la religión, etc. Y a cada una de esas referencias

corresponden lealtades específicas, que en la vida social cotidiana pueden compatibilizarse entre sí, pero que pueden entrar en conflictos, oposiciones o subordinaciones descalificatorias, sobre todo en situaciones en que son puestos a prueba los valores culturales y morales; en este punto es válida la advertencia de Yale Ferguson, quien sostiene que la pregunta esencial no es si los individuos tienen diferentes identidades, sino por qué algunas lealtades salen a escena en un momento determinado, y no otras.<sup>15</sup>

Esta multiplicidad de identidades tiene su correlato en la multiplicidad de culturas, pero cada una pertenece a ámbitos diferentes de las mentalidades; frente a este complejo mosaico que al concentrarse en cada individuo puede caer y hacerse pedazos en determinadas circunstancias desestabilizadoras, y por tanto provocar el marasmo, el caos – o, lo que es lo mismo, la pérdida de la identidad y la desculturización – o la reacción violenta, Alain Touraine ha resumido las opciones en tres: la de los que creen en el triunfo necesario de las normas “racionales” y “modernas” frente a los hábitos “tradicionales”, o “tribales”; los que defienden un multiculturalismo generalizado; y los que desean una diversificación cultural, pero manteniendo siempre ciertos principios considerados como universalistas; concluye que la única posición realista es la de estos últimos.<sup>16</sup> Acotemos que, si nos conformamos con este criterio, deberíamos convenir y protestar por las acciones destructoras de los talibanes, que no sólo ofenden a una religión, sino que ofenden al mundo entero cuando destruyen símbolos de una cultura milenaria.\*

## 6. Conclusiones

En síntesis, una visión prospectiva de las relaciones entre las naciones latinoamericanas permite vislumbrar que los grupos étnicos son elementos de vinculación y de integración entre sus

pueblos y sus regiones. Es preciso, por tanto, superar las visiones tradicionales de aquellas historiografías nacionales construidas para el afianzamiento de las soberanías e identidades nacionales, que han levantado síntesis híbridas o etnias paradigmáticas para dar sustento a esas soberanías e identidades. Por estas razones, y especialmente en los estudios de relaciones internacionales, se hace necesario elaborar conceptualizaciones con terminologías precisas y consensuadas, que permitan considerar y analizar a estos grupos con una perspectiva propia y diferente de la que se hace en la observación de aquellos otros grupos étnicos distribuidos en otras partes del mundo, y que en cambio son protagonistas de procesos de segregaciones.

La observación preliminar de este cuadro histórico y de la realidad actual nos conduce a afirmar que uno de los principios fundamentales para propender a la integración de las naciones latinoamericanas debiera ser el respeto y reconocimiento de las culturas de los grupos étnicos originarios y marginados, y que uno de los beneficios mayores a que debe aspirarse con esta integración es la de mejorar las condiciones de vida material de estas poblaciones, lo que a su vez retroalimentará su condición de factores vinculantes entre estas naciones.

## Post Scriptum

El texto de este artículo fue entregado a los editores antes del 11 de septiembre de 2001. Al releerlo ahora luego de ser formateado para su publicación, hemos preferido no modificar ni agregar nada al texto original, pues ya aquella destrucción de las imágenes budistas nos había provocado semejante repulsa que las pérdidas de vidas humanas como consecuencia de la destrucción de las Torres Gemelas.

## NOTAS

<sup>1</sup> Jean Daniel sitúa en 1989 el punto de inflexión de la apelación a las raíces, a las etnias y a las religiones como respuesta al vacío dejado por las crisis de las ideologías. Vide *Viaje al fondo de la nación*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1995.

<sup>2</sup> No obstante referirnos en esta ocasión a ciertos grupos étnicos, en especial los originarios y relegados, entendemos que todos los individuos, de cualquier nacionalidad, grupo social o región del planeta, poseen una etnicidad determinada, y podrían en consecuencia ser afiliados a grupos étnicos específicos, aunque en gran medida dentro de un proceso de profundo cosmopolitismo y de un extenso mestizaje biológico y cultural, todo ello expuesto ostensiblemente en estos tiempos de globalización. Aquí nos inclinamos a adoptar el sentido de grupo étnico que Barth indica como propio de la literatura antropológica, esto es una comunidad que: “1) en gran medida se autoperpetúa biológicamente. 2) comparte valores culturales fundamentales realizados con unidad manifiesta en formas culturales. 3) integra un campo de comunicación e interacción. 4) cuenta con unos miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden.” BARTH, Frederick. *Introducción*. In: *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: FCE, 1976, p. 11.

<sup>3</sup> Los antropólogos anotan la existencia de las identidades estimuladas por el contraste, esto es la afirmación de las culturas como reacción ante los embates de invasores o dominadores. Alvarsson llega a sostener que cuando un pueblo fuerte invade una región y emprende la dominación de grupos indígenas, puede desarrollarse en éstos una identidad étnica como reacción; también sostiene que en algunos casos cuando hay un pueblo dominante y varias minorías dominadas, con el tiempo se pueden unir y crear una identidad étnica donde antes no la había. Vide ALVARSSON, Jan-Ake. *Ethnicity – Some introductory remarks*. In: ALVARSSON, J.A. y Hernán HORNA (Eds.). *Ethnicity in Latin America*. Uppsala: CELAS - University of Uppsala, 1990.

<sup>4</sup> Miguel Alberto BARTOLOMÉ ha expuesto la fragmentación política y cultural compulsiva de las poblaciones nativas resultantes de la invasión europea. Este fenómeno se vio aún agravado en el período nacional: “(...) los guaraníes separados por las fronteras de Argentina, Brasil, Bolivia y Paraguay; los mayas por las de México, Guatemala y Belice; los guajiros repartidos entre Venezuela y Colombia; los Moskitia entre Nicaragua y Honduras; los kariña entre Surinam y la Guayana francesa; los mapuche entre Chile y Argentina; los kunas entre Colombia y Panamá, etc.” Vide *Procesos civilizatorios, pluralismo cultural y autonomías étnicas en América Latina*. In: *Andes. Antropología e Historia*. 9. Salta, 1998.

<sup>5</sup> Vide *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica, 1991.

<sup>6</sup> BENGGOA, José. *Los derechos de las minorías y los pueblos indígenas: Debate internacional*. In: *Diplomacia*. Academia Diplomática de Chile. 78. Santiago de Chile, 1999. Este autor define a los pueblos indígenas, para fines operacionales y desde su perspectiva del derecho internacional, “como los grupos sociales originarios de un territorio determinado, que o son minorías o se encuentran en condiciones minoritarias, que poseen diferencias étnicas y culturales con el conjunto de la población del país, y que han surgido como consecuencia de procesos coloniales, de rupturas provocadas por invasiones, ocupaciones territoriales, y otros procesos históricos de dominación”. Al tiempo de escribir este artículo, Bengoa era miembro de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de Minorías de la Organización de las Naciones Unidas.

<sup>7</sup> *Comunidades étnicas en Estados modernos*. In: *América Indígena*. XLIX, 1. México, Instituto Indigenista Interamericano, 1989. Cit. por Bartolomé, *op. cit.*

<sup>8</sup> Es significativa la nacionalidad de Martínez Cobo, pues el Ecuador es uno de los países de más intenso mestizaje y de mayor presencia de grupos étnicos originarios, al punto que se ha reclamado que las leyes superiores de la nación lo reconozcan como “multi-étnico” y “pluri-cultural”. Vide MORENO YÁÑEZ, Segundo E. *Ecuador una nación de nacionalidades*. In: AUTORES VARIOS. *Ecuador multinacional. Conciencia y cultura*. Quito: Abya-Ayala, 1989.

<sup>9</sup> Hemos desarrollado este asunto en nuestro libro *Espacios regionales y etnicidad. Aproximaciones para una teoría de la historia de las relaciones internacionales latinoamericanas*. Córdoba: Alción, 1999. Véase también nuestro artículo *El Perú y el sistema latinoamericano de naciones*. In: *Todo es Historia*. XIX, 234. Buenos Aires, 1986.

<sup>10</sup> Cuando Argentina, Brasil y Uruguay salían de la guerra que destruyó al Paraguay, y cuando Chile entraba en guerra contra Bolivia y Perú, Julio Méndez sostenía esa tesis como alternativa para la paz, seguida y actualizada luego por historiadores y estrategas. Lo hizo en una serie de artículos que publicó en periódicos de Lima en 1872,

los que fueron reunidos en un libro titulado *Realidad del equilibrio hispanoamericano*. Lima, 1874.

<sup>11</sup> Vide al respecto nuestro libro *El Imperio del Guano. América Latina ante la guerra de España en el Pacífico*. Córdoba: Alción, 1998.

<sup>12</sup> *Op. cit.*

<sup>13</sup> Enrique Timo se ha referido a las gravitaciones de desplazamientos de poblaciones en la formación o reformulación de las identidades. Con respecto a las cuestiones propias de la discriminación racial, afirma que “tanto la comunidad transnacional como la de la diáspora, participan activamente en la redefinición de las identidades étnicas y culturales de los países receptores, así como de las sociedades de origen.” Vide *Etnicidad y racismo en la globalización*. In: *III Jornadas de Historia de las Relaciones Internacionales. Globalización e Historia*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Historia de las Relaciones Internacionales, 1998.

<sup>14</sup> Vide *El miedo a la inmigración*. In: *Primeras Jornadas Nacionales de Estudios sobre Inmigración en Argentina. Comisión Nacional de Estudios sobre la Inmigración*. Buenos Aires, 1985. La autora sostiene que el desprecio fue dirigido hacia los estratos más bajos de los inmigrantes, por considerar que éstos deformaban los atributos nacionales; fue sostenido principalmente por personajes que escribieron sobre el país y su imagen ante el mundo.

<sup>15</sup> *Ethnicity, nationalism and global politics: Continuity and change*. In: SAVARD, Pierre y Brunello VIGGEZZI (Eds.). *Multiculturalism and the history of international relations from the 18<sup>th</sup> century up to the present*. Milano: Edizioni Unicopli/Les Presses de l’Université d’Ottawa, 1999.

<sup>16</sup> *Minorías, pluriculturalismo e integración*. In: *La Nación*. Buenos Aires, 16 de julio de 1995. En efecto, acontecimientos propios de las guerras étnicas recientes hacen pensar que el retroceso en el tiempo puede ser profundo, hacia uno de los estadios más primitivos de la sociedad humana, esto es la tribu. Jean Daniel, *op. cit.*, Alvarsson, *op. cit.* y antes también Popper (en *La sociedad abierta y sus enemigos*), hablan de tribalismo con un sentido diferente, esto es la tribalización como fragmentación, que puede ser efecto de la dispersión compulsiva provocada por el dominador o una estrategia de resistencia; este último caso se aproxima al de pueblos andinos del Ecuador, tal como los describe Sánchez-Parga. Vide SANCHEZ-PARGA, José. *Faccionalismo, organización y proyecto étnico en los Andes*. Quito: Centro Andino de Acción Popular, 1989.

*Recebido em 01.09.01*  
*Aprovado em 10.09.01*

**Autor:** Edmundo Aníbal Heredia é Doutor em História, pela FFHUNC – Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, e Investigador Principal do CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina). É autor de mais de cem artigos e de doze livros sobre a história das relações internacionais latinoamericanas. Endereço para correspondência: Andrés Lamas 2539, Barrio Escobar, 5009 CÓRDOBA – ARGENTINA. E-mail: eheredia@goedel.ffyh.unc.edu.ar





# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A TRAVESSIA ENTRE “CILA” E “CARIBDES”

**Stella Rodrigues dos Santos**

Professora da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

Este artigo analisa as tensões que sofrem os educadores, no seu processo de formação continuada, pressionados, por um lado, pelas exigências do programa do Banco Mundial implementadas por leis, reformas curriculares e políticas oficiais do Ministério de Educação e Cultura e, por outro, pela reprodução exaustiva dos modismos acadêmicos que aparecem na literatura consagrada à formação continuada de professores, nos últimos cinco anos, expressando-se como chave nos espaços onde esse processo ocorre, desassossegando aqueles que não tiveram a oportunidade de acesso a níveis de estudos superiores. O artigo é um convite ao debate sobre as pressões que sofrem os educadores comuns no enfrentamento dessa travessia.

**Palavras-chave:** Programa do Banco Mundial – formação continuada de professor – modismos acadêmicos – tensão

## ABSTRACT

### ONGOING EDUCATION OF TEACHERS: THE CROSSING BETWEEN “CILAS” AND “CARIBDES”

This article analyses the tensions that educators suffer in continuing their own education. On the one hand, by the World Bank program implemented by laws, curriculum reform and the official politics of the Culture and Education Ministry; on the other hand, by the exhausting reproduction of academic fads that appear in the literature dedicated to the ongoing education of teachers, in the last five years, playing a key role in this process. The discussion on the effects of this discursive game, in the spaces where this process occurs, makes those, who have not had the opportunity of achieving superior study levels, uneasy. This article is an invitation to the debate on the tensions that educators suffer in facing this journey.

**Key Words:** World Bank program – on going education of teachers – academic fads – tension

Trato, neste artigo, de levantar questões para motivar o debate em torno das tensões sofridas pela professora e pelo professor simples, profundamente afetado por uma existência atravessada por so-

fisticados mecanismos de dominação e alienação com a força de corroer a compreensão dos seus destinos. Chamo de simples as professoras e os professores, filhas e filhos do ABC e da cartilha, que

não só labutam para viver a vida de todo o dia, mas empreendem esforços para compreender um viver profissional que lhes escapa por se apresentar como absurdo, como um viver destituído de sentido. Trata neste artigo, portanto, das condições adversas vividas por educadores que, na travessia entre o passado e o presente, são convocados a ações heróicas ao modo de Ulisses<sup>1</sup> que, na sua viagem de regresso à pátria, para transpor o estreito de um mar desconhecido obriga-se a enfrentar a sedução do canto da sereia, a fúria de Cila e a força de Caribdes a arrebatá-lo e puxar os marinheiros para serem devorados na terra. A metáfora é intencional e tem o sentido de fazer deslizar a fala e, em decorrência, a ação.

## POLÍTICA DO BANCO MUNDIAL E FORMAÇÃO DOCENTE

No âmbito do conjunto das reformas econômicas, sociais e políticas ditadas pelo modelo neoliberal e implementadas no Brasil a partir dos anos 90, encontra acento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 – marcada por inúmeros debates e enfrentamento. Com esta Lei, o Ministério de Educação e Cultura dispõe das condições favoráveis para formular e desenvolver políticas públicas para a educação sob a orientação do Banco Mundial que propõe medidas homogeneizadoras lineares e verticais que são apresentadas de forma orquestrada e orgânica para todas as secretarias dos Estados e Municípios. Um exemplo dessa organicidade pode ser atestado, pelo menos, no cruzamento entre o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (educação básica e ensino superior) e a Formação dos Profissionais da Educação.

Para o interesse da conversa aqui pretendida, privilegiei o último eixo – Formação dos Profissionais da Educação. A respeito da formação docente, o Banco Mundial destaca o papel da educação para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas com base nas necessidades econômicas geradas no setor produtivo, e nas formas como ele se estrutura e se organiza. Por considerar as altas taxas de retorno trazidas por investimentos no campo educa-

cional, o BM define políticas educacionais para os países do terceiro mundo com o objetivo de melhorar sua competitividade no mercado internacional. A partir de dados que mostram a distribuição desigual e a baixa qualidade da educação oferecida à maioria da população desses países o BM, de acordo com Coraggio (1996), defende a idéia da equidade em educação como condição para eficiência econômica global. Vale dizer, no entanto, que o conceito de equidade adotado pelo BM tem sido objeto de análise crítica no Brasil, por alguns estudos no campo das políticas públicas (Oliveira, 1999; Paiva & Warde, 1994; Fonseca, 1996). Na ótica do BM, essa equidade seria assegurada pela universalização do ensino fundamental, o que, em termos econômicos, acarretaria uma demanda além daquela prevista para o trabalho produzindo, desta maneira, uma força de trabalho mais qualificada e que pode ser mantida com salários mais baixos (Santos, 1998). Além da prioridade da universalização do ensino básico com vistas ao desenvolvimento econômico, o BM discute também a necessidade de melhorar a qualidade da educação para esse nível. Segundo Torres (1996), para o BM, a qualidade do ensino depende da presença de alguns fatores que determinarão um processo mais efetivo de aprendizagem. Dentre esses fatores, três são priorizados: o aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação em serviço dos docentes.

Com efeito, a ênfase dada pelo Banco à formação continuada decorre de uma análise que privilegia o viés econômico, baseado em estudos que articula custo-benefício, em que a formação docente é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional tecnicamente competente. Nesta lógica, a educação em serviço expressa-se como a forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação. “*A redução da educação inicial e o investimento na educação continuada são, pois, compatíveis com um projeto educacional de viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental da educação*” (Santos, 1998:175).

Esta perspectiva defendida pelo BM afronta os que apostam em melhorias no campo educacional, pois, entendendo a necessidade da formação continuada, eles valorizam a formação inicial na medida

em que pode dotar os docentes de capacidade crítica e criadora, mediante estudo, discussão e análise do processo ensino-aprendizagem e de seus condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais. Sob esta ótica, tanto a formação continuada quanto a inicial guardam estreitas relações com o desenvolvimento de um projeto social ligado a ideais democráticos, considerando a participação e a cooperação como princípios fundamentais à formação de uma outra humanidade que não essa proposta pelo BM para a competitividade e para o individual.

O investimento na educação continuada proposto pelo Banco com o sentido de melhorar o desempenho docente direciona os programas para o domínio de conteúdos mínimos das disciplinas e estratégias pedagógicas e para a instrumentalização docente com base em diretrizes e normas curriculares.

A alegação do Banco a respeito da ênfase dada aos conteúdos das matérias em detrimento do conhecimento pedagógico do/a professor/a é justificada pelo entendimento de que os conteúdos têm mais influência no rendimento dos alunos do que o conhecimento pedagógico que os professores possam ter. Decorre, também, desse raciocínio a preconização do uso da educação a distância, contando com a vantagem do baixo custo.

Vale lembrar que pesquisa em educação, a exemplo de Santos (1998), mostra a impossibilidade, no campo do ensino, de dissociar o conteúdo das formas como este é abordado, considerando-se importante, nesse processo, a influência de valores, compromissos éticos dos docentes e da cultura organizacional da escola. Quanto à educação a distância, pode-se argumentar que ainda não existem evidências, com base em pesquisas, que permitam afirmações confiáveis a respeito dos resultados do uso dessa modalidade de ensino no interior de um processo de formação docente seja na sua forma inicial ou continuada.

Este breve comentário a respeito da política do Banco Mundial sobre a formação docente no Brasil a partir dos anos 90 permite compreender por onde passa a lógica dos programas oficiais, desde o que preconiza a LDB no que se refere a formação dos profissionais da educação até seus desdobramentos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais

para o Ensino Fundamental e Ensino Médio; Referenciais Nacionais para a Educação Infantil; Programa de Formação de Formadores da Alfabetização; Parâmetros em Ação; e tantos outros programas pontuais e aligeirados que acabam por reduzir o professor a um “*tarefeiro (...) talvez como um marceneiro, encanador ou eletricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos*” (Kuenzer, 1999:182).

Embora concorde que essa seja a lógica que permeia os programas orientados pelo BM e implementados pelo MEC, parto da premissa de que, apesar de os investimentos do Banco, no campo da educação, serem concedidos em função da adesão a suas políticas e da aceitação de suas orientações na elaboração e execução de projetos, o desenvolvimento desse processo assume maneiras mais complexas do que a esperada pela lógica homogeneizadora, universalizante, linear e vertical apresentada pelo Banco. Até porque as secretarias estaduais e municipais, bem como os demais atores envolvidos nesse processo, são portadores de uma cultura, de práticas e concepções de educação, que acabam por mostrar diferenças significativas em relação às propostas do Banco, de modo a interferir na forma como os projetos são pensados e implementados. Entendo, como Martins (2000), que, entre nós, os tempos históricos apresentam-se mesclados e confundidos no dia-a-dia como também são confundidos e invertidos os estilos cognitivos dos diferentes mundos que delineiam a nossa vida social. Desconsiderar essa complexidade pode ser fatal para qualquer programa que, verdadeiramente, queira obter resultados satisfatórios.

A proposta do Banco Mundial para a formação de professores, implementada através dos programas que integram a política oficial do MEC, confronta-se, na prática, com outras tantas propostas nascidas do mundo acadêmico sob o signo da necessidade de mudanças. Muitas delas, legitimadas a partir do lugar da sua produção – Universidade – esquecem também de explicitar os contextos da sua emergência escamoteando, desse modo, a trama da sua produção. Através dessa rota, desfilam teorias, princípios, vaidades, elitismo e, sobretudo, negação dos sujeitos concretos, produtores da história, logo, de significados e significações que se entrela-

çam com o discurso do Outro numa engenharia de reinvenção contínua, ao invés da cópia esperada.

Reside nesse furo a esperança de fazer da *reflexão da prática* – modismo mais recente na literatura sobre a formação de professores – o que preconizou Paulo Freire (1993:19). “*No fundo, mulheres e homens nos tornamos seres especiais e singulares. Conseguimos, ao longo de uma longa história, deslocar da espécie o ponto de decisão do muito que somos e do que fazemos*”. Ou seja, no que nos identifica, carregamos o que herdamos e o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais e ideológicas. A negação dessas experiências no âmbito de um programa que pretende modificar a prática do professor, além de imprimir fraturas nas práticas pedagógicas, instaura, muitas vezes, o sentimento de ceticismo e de impotência. O cruzamento dos programas oficiais com os discursos acadêmicos na atualidade tem, de certo modo, produzido este efeito. Padecemos de uma escuta mais comprometida no sentido de, nas brechas que escapam do controle do sistema, por sinal muitas, propor uma atuação que, ao menos, faça sonhar os professores porque, “*a pobreza da vida não os torna miseráveis nos seus sonhos, nas suas necessidades e nos seus projetos* (Spósito, 1994:372).

## **A PRODUÇÃO ACADÊMICA E A LITERATURA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Paralelo à implementação das reformas anteriormente apresentadas, a temática concernente à formação de professores, no âmbito da academia, também desde os anos 90, vem ocupando significativos espaços, favorecendo a divulgação de diferentes perspectivas teóricas e o aprofundamento dos debates em torno de questões importantes que foram desconsideradas nos estudos de orientação estruturalista, a exemplo de dimensões subjetivas da pessoa do professor, suas adesões ideológicas, sua história de vida, suas crenças teóricas e suas escolhas. Tanto as produções acadêmicas no interior dos programas de pós-graduação quanto grande parte da literatura sobre formação de professor têm trazido fecundas contribuições concernentes às dimensões subjetivas que atravessam o saber fazer e o ser

professor. Essa produção tem acentuado, enfaticamente, a importância da reflexão como componente da formação, e faz parte hoje dos tantos discursos que, em diferentes conjunturas, invadem o cotidiano escolar, provocando, muitas vezes, desassossego na maioria dos educadores que não tiveram e não têm acesso a um grau de escolaridade que os instrumentalizem para apreender aquilo que só os acadêmicos compreendem.

Revistas especializadas, inúmeros livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado, monografias em cursos de especialização, seminários, encontros de educação, têm veiculado, nesses últimos cinco anos no Brasil, categorias de análises no âmbito da formação de professor que, graças à rapidez com que circulam as informações, alcançam os cursos de formação continuada promovidos pelas secretarias de educação em todo o país. Trata-se da categorização: *professor reflexivo*. Para efeito da questão que se pretende abordar neste espaço, qual seja as tensões que sofrem os professores simples quando provocados e convocados a transformarem sua prática docente, no interior dos cursos de formação continuada, é válido um mapeamento, ainda que modesto, sobre essas categorias de análise que aparecem nas pesquisas e na literatura pertinente ao tema formação de professores, interferindo também nos cursos.

Uma das primeiras referências que aparecem nos artigos dedicados à formação de professores data do final dos anos oitenta e constitui-se hoje referência obrigatória para muitos formadores. Trata-se de Donald A. Schön<sup>2</sup>. O centro das suas preocupações reside na questão: que tipo de formação profissional é adequada a uma epistemologia da prática que tome por base a reflexão inerente e decorrente da ação tal como a praticam os bons profissionais? A partir desta pergunta, critica os atuais currículos pelo que têm de normativo: primeiro apresentam a ciência de base, em seguida a aplicada e, por fim, um estágio no qual é esperada a aplicação das técnicas no dia-a-dia do exercício profissional. Interessa, então, saber como é possível formar profissionais competentes tendo em vista que eles existem.

Entende, a partir daí, que a resposta poderá ser encontrada pela análise da performance desses pro-



fissionais. Propõe que se estude o que se passa em espaços de aprendizagem artística a exemplo de um estúdio de arte e design; escola de música e de dança; atividades de treino desportistas e, também, contextos de formação artesanal. Conclui, dessas experiências, que aqueles que aprendem são iniciados por um prático, um profissional que os orienta. Assim, eles aprendem a fazer fazendo e refletindo sobre os problemas, olhando-os sob diferentes pontos de vista, construindo soluções para cada caso, verificando a validade das soluções construídas. Com isso, Schön, apesar de não negar a importância do ensino da ciência aplicada, pontua que sua validade exige uma combinação com a prática profissional vivenciada em ambientes de formação profissional que integrem ação e reflexão na ação, considerando que aí está a fonte de conhecimento gerada na própria ação (*knowing-in-action*).

Tratando-se da formação de professor, Schön (1992, 1992a) parte da premissa de ser esse um profissional prático reflexivo e faz a distinção de três conceitos integradores do pensamento prático: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão* sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. O primeiro se manifesta no saber fazer e é orientador de toda atividade humana; o segundo é representado pela nossa atitude de pensar sobre o que fazemos concomitantemente à realização da ação; o terceiro consiste na análise que fazemos *a posteriori* sobre as características e processos da nossa ação na realização de uma tarefa. Para o autor, esses três componentes são indissociáveis e, numa situação de intervenção prática, devem ser considerados no conjunto, pois os três constituem o pensamento prático do professor, com o que pode enfrentar as situações do seu dia-a-dia e melhorar a sua prática e até mesmo modificá-la. De maneira bem resumida, é isto de que tratam as discussões propostas por Schön, constituindo-se na “coqueluche contagiante”, para usar o apelido que Alarcão (1996) atribuiu ao fenômeno, no âmbito das discussões acadêmicas e nos programas de formação de professores.

Antônio Nóvoa constitui-se numa outra referência que também tem mostrado a relevância da reflexão sobre e na prática, quer seja no âmbito dos programas de formação inicial ou continuada. No Brasil, desde 1995, como professor visitante do

Programa de Pós-Graduação em Educação-PUC/SP, o professor Antônio Nóvoa passou a ser conhecido pelas contribuições que trazia das experiências com formação de professor em Portugal a partir dos anos 70 quando a Universidade Portuguesa decidiu abrir cursos profissionalizantes em formação de professores. É também conhecido através das publicações que começaram a ser divulgadas em todo o país. Desde aí, as pesquisas não cessam de referir-se ao conjunto de proposições analisadas por este autor, a respeito da pessoa do professor, da sua profissionalização e do significado da reflexão na sua formação. Obras como *Os Professores e sua Formação* (1992), *Vidas de Professores (org.)* (1992), *Profissão Professor* (1991) são leituras obrigatórias por quem pesquisa e trabalha com formação de professores no Brasil. O espaço escolar responsável pela formação inicial, além de se constituir no lugar onde os professores são preparados para a difusão dos conhecimentos historicamente construídos, é também “(...) *um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer*” (Nóvoa, 1992:19). Sem sombra de dúvidas, esta é uma questão que tem provocado um debate fecundo quando se trata de pensar a formação do profissional de educação para atuar na contemporaneidade.

Embora pouco citado, começa a despontar timidamente na esteira dessas referências o professor Zeichner (1993). A obra em questão - *A formação Reflexiva de Professores: idéias e prática* - apesar de se inserir na mesma perspectiva teórica que toma o professor como sujeito *prático reflexivo*, o faz de maneira crítica, questionadora e problematizadora. Seus estudos resultam de experiências com a formação de professores nos Estados Unidos da América e toma como inspiração as idéias centrais de Dewey. Questiona o uso da expressão “prática reflexiva” no âmbito das reformas educacionais que, ao invés de emanciparem o professor, exercem sobre ele mais uma forma de controle. Chama ainda a atenção para o risco da ilusão de desenvolvimento que pode daí advir e pontua o fato de que não basta a presença de métodos mais participativos e de professor reflexivo para garantir a democratização do ensino. Por isso, sua luta se faz em uma dupla dire-

ção: a da formação do professor e a da “justiça social” (1993:15). Reconhece que o ensino precisa voltar às mãos dos professores ao constatar que a sua principal fonte está entre eles mesmos. Organiza as suas afirmações a partir do conceito de “*ensino reflexivo*”, quando este implica uma reflexão como uma maneira de ser professor. Considera, como características importantes da prática do ensino reflexivo, o seguinte: o fato de a atenção do professor estar voltada para dentro e para fora da escola; o compromisso com a reflexão, enquanto prática social; e a manutenção da tendência democrática e emancipatória dessa prática, não ignorando questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente, e as relações entre raça e classes sociais. Desde esses pontos, constata-se, neste autor, um traço distintivo no trato com a reflexão no âmbito da formação de professores, se comparado aos demais autores.

Sem pretender exaurir o leitor com resenhamentos sobre o assunto em pauta, remeto-o a outras produções que tratam o assunto na mesma perspectiva até aqui apontada e têm aparecido nos estudos referentes à formação de professor. Trata-se de Garcia (1988, 1992, 1995), Perez Gómez (1992), Perrenoud (1993), Azcarate (1995), Jiménez (1988, 1995), Alarcão (1996). Todos são enfáticos em mostrar a relevância da reflexão sobre a prática nos cursos de formação.

Antes mesmo de alcançar o próximo ponto deste artigo, não poderia silenciar diante de uma falta. Resenhando este quadro, é curioso notar a ausência de uma referência como Paulo Freire em se tratando de uma temática que fez parte de sua vida enquanto intelectual, militante fervoroso em favor de uma educação para emancipação, além do que se constitui hoje numa referência internacional. Em uma de suas inúmeras reflexões sobre a formação docente sugere que “*a prática de pensar a prática e de estudá-la leva à percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior, que de modo geral, envolve um novo conhecimento (...) A prática de que se tem consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não se pode esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável e a ciência*” (Freire, 1993:28).

Recordo-me agora da análise de Adriana

Puiggrós (1994), pesquisadora argentina, sobre a história da Educação popular na América Latina. Referindo-se a Paulo Freire, afirma que um dos seus grandes acertos foi destacar a presença do elemento político nos processos educacionais da nossa sociedade, não a analisando como simples reflexo da luta de classes, mas como forma específica que adquire a opressão social no interior do processo educativo. Talvez encontremos aí as explicações para a omissão ou o esquecimento, quem sabe, do nome de Paulo Freire como referência importante quando se tem como tema a formação de professor no Brasil, hoje. Vale dizer que, por certo, não temos ainda uma teoria da educação brasileira. Mas, sem dúvida, ela já está sendo gestada no interior das escolas dos movimentos populares, a exemplo das do MST e de tantas outras escolas comunitárias, sustentadas por atores sociais que vêm experimentando o gosto amargo da exclusão.

As questões até aqui tratadas têm o sentido de encaminhar o leitor para o ponto central da discussão, qual seja o de trazer as tensões vividas por professores comuns no âmbito dos cursos de formação continuada, tarefa de que passarei a me ocupar a seguir.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR: A TRAVESSIA ENTRE “CILA” E “CARIBDES”**

Desde 1987, tenho participado de inúmeras experiências no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Acompanhei, de perto e de dentro, ao longo dessa caminhada, reformismos de toda ordem. Primeiro as nomenclaturas: “treinamento”, “capacitação”, “reciclagem”, “qualificação” por fim, formação; passei pela onda da ideologia do livro didático, da organização das cadeiras em ciclo, do rebaixamento dos tablados do professor; vivi intensamente a dança do construtivismo, o horror da transmissão e o resgate do aluno pensante; me fiz presente nos encontros da tão propalada “qualidade total da educação”, soprando bolas coloridas, exercitando a respiração, memorizando o cinco SS dos japoneses. Continuo participando de inúmeros cursos, projetos ou programas de “qualificação” – primeiro convocada à qualificação, depois a quali-

ficar. Dessas experiências, com “a mão na massa”, tenho acumulado muitas impressões.

A primeira impressão diz respeito à formação de profissionais de outras áreas. As leis, os pareceres, as reformas, tampouco os modismos, não alcançam os engenheiros, os arquitetos, os médicos, os veterinários, os advogados etc., na velocidade que chegam até aos profissionais da educação. Tratando-se de professores, a promulgação de leis, a descontinuidade dos planos pela mudança dos governantes, a avaliação negativa da formação inicial, a perda da hegemonia dos modelos científicos, todos esses fatos, e outros mais, se constituem motivos para convocar aqueles que atuam nas escolas públicas a integrar-se a algum tipo de qualificação.

A segunda impressão refere-se à descontinuidade que sofrem esses programas, acumulando perdas irreparáveis tanto do ponto de vista dos recursos destinados à educação quanto pela ótica das perdas simbólicas como o sentimento de descrédito que vai sendo acumulado pelos professores, ao longo desses anos. Essa descontinuidade se expressa pela constante interrupção de projetos, sem sequer escutar os participantes: suspensão de atividades previstas, em nome de visitas do MEC, cumprimento do calendário escolar, os tão propagados 200 dias letivos; gestão pública autoritária, verticalizada e, ainda, apadrinhada pelo caldo do clientelismo e do coronelismo, no caso da Bahia; vulgarização de modelos científicos, transformados em “modismos” e transmitidos como “receitas” como salvação para todos os males.

Os professores das escolas públicas que vivenciam as experiências de formação sabem disso e poderiam acrescentar muitas outras dimensões que expressam essa descontinuidade e seus efeitos no exercício da sua função. Trata-se aqui de entender como essa descontinuidade afeta profundamente o ser professor. A cada interrupção e recomeço de programa, maquiado de novidade, vem também um conjunto de modelos científicos e tendências pedagógicas a serem adotados pelos professores.

A terceira e a mais recente impressão decorre dessa segunda e resulta do acompanhamento da dinâmica de uma pesquisa-ação no âmbito da formação continuada de professores do sistema público de ensino de um município no interior da Bahia.

Trata-se do desassossego dessas professoras submetidas a programas de formação continuada, distanciada das suas reais necessidades. Até o ponto aonde chegamos, as dificuldades delineadas nessa experiência estão em desacordo com as tendências que afirmam serem os professores resistentes ao estudo. O quadro que se apresenta guarda estreitas relações com a auto-estima machucada, identidade ferida e descrença na melhoria das condições de vida. Isto sinaliza para se pensar que a questão da formação de professores, aliada às necessidades de uma escolarização mais ampla, deve ser compreendida como parte das conquistas básicas que, no caso do Brasil, ainda não se efetivaram.

Enquanto isso, o cotidiano nos convoca à ação. Assim é que os primeiros encontros de aproximação e negociação tiveram também o objetivo de levantar dados a respeito do que sabiam e do que demandavam. Nesta dinâmica um emaranhado de palavras aparecem nos textos escritos pelas professoras quando solicitadas a listar os seus saberes e as suas demandas: “aprender a aprender”, “aluno pensante”; “prática reflexiva”, “reflexão na ação” “metacognição”, “ação-reflexão-ação”, “professor reflexivo”, “prática reflexiva”, “parâmetros em ação”, “Fundef”, “aceleração”, “avaliação” e “avaliação processual”, e “competências”. Em seguida, propusemos a discussão a respeito do entendimento que cada professora fazia daqueles termos. O resultado das discussões pode ser compreendido pelas análises empreendidas por Martins (2000), a respeito das formas que assumem o moderno na sociedade brasileira: simulação, máscara, expressão de inautenticidade em que “*chega a palavra, mas não chega a língua nem chega o significado*”. Uma convivência marcada por desencontro, desvínculo, justaposição de culturas, desfigurada e lançada ao abismo.

Esta é uma face da questão. A outra se expressa nas reais dificuldades das professoras com os processos de leitura. Sem explicitarem diretamente através da fala, em gestos e atitudes, quando se lhes sugere leitura e exploração de algum texto, depreende-se um entusiasmo momentâneo seguido do abandono da atividade à espera de receber pronto de alguém. Sugere-se então que a leitura seja realizada em outro momento até que possamos dis-

cutir o texto. O resultado no encontro combinado para retornar ao texto – intervalo de 10 dias – é mais grave: desculpas que passam pelo esquecimento, falta de tempo, doença, viagem inesperada. Justificativas desta ordem.

Trata-se, ao meu ver, de uma constatação inquietante porque, se as professoras não estão familiarizadas com o estudar, com o esforço empreendido num processo de leitura, como despertar em seus alunos o gosto por essa atividade? De onde retiram o saber sobre isso para incentivar seus alunos? Como vão refletir sobre suas ações? Onde buscar alimento para diversificar sua prática? São questões que coloco no horizonte da pesquisa por entender que, a despeito do prestígio de que dispõe o conhecimento produzido nas altas esferas acadêmicas, e, apesar da vinculação direta dos programas oficiais com os propósitos do Banco Mundial, é possível contribuir, no âmbito da formação de professor, com um projeto de formação continuada que promova processos capazes de desencadear a vontade e a coragem de saber, a necessidade de saber mais, impulsionando os educadores a sonhar ao menos pela necessidade de compreender a linguagem pronunciada pelo outro, porque “*a pobreza de vida não os torna miseráveis nos seus sonhos, nas suas necessidades e nos seus projetos (...)*” (Spósito, 1994:372). As professoras não são

resistentes ao estudo; são, como seus alunos também, excluídas dos direitos básicos: direito a saúde, alimentação, saneamento, habitação, organização, lazer e estudo que lhes garantam o preparo necessário ao exercício do seu ofício.

Deste cenário, me veio à lembrança a imagem mítica do regresso de Ulisses a sua pátria. Uma difícil travessia, desde a entrada no estreito de um mar furioso até a luta no enfrentamento com os monstros que ali habitavam. Desvia o barco à esquerda, se defronta com Cila, realiza a operação oposta, encontra Caribdes, como se já não bastasse o esforço empreendido para não ser fígado pelo canto da sereia. Hão de realizar a travessia também as professoras e os professores. Vão se defrontar, sem dúvida, com os discursos de prestígio de que dispõe o conhecimento produzido nas esferas acadêmicas. Não se livrarão, facilmente, dos programas do MEC, mas ninguém os impedirá de sonhar. E para deixar uma esperança: são muitos sonhando o sonho das classes populares, e ninguém tem o poder de impugnar esses sonhos.

Agora, não posso esquecer: esperem um pouco; voltarei na terça-feira, como combinado, para juntas realizarmos a leitura suspensa. Esta é também uma travessia que haveremos de fazer, a despeito de Cila e Caribdes, pois o canto da Sereia já não nos seduz.

## NOTAS

<sup>1</sup> Ulisses, voltando à ilha de Eéia, presta honras fúnebres a Elpenor. Circe prediz-lhe os perigos que terá de afrontar durante a viagem de regresso à pátria. De início, a viagem marítima corre sem incidentes. Chegando à região das sereias, Ulisses, depois de se fazer atar ao mastro da nau e de ter tapado as orelhas dos companheiros, ouve, impunemente, os pérfidos cantos delas. Tendo chegado ao estreito entre os dois escolhos, Ulisses, a conselho da Circe, mantém-se mais próximo de Cila, para evitar Caribdes. Consegue safar-se incólume, sem, todavia, evitar que Cila lhe arrebate seis companheiros. Chegam à ilha do Sol. Recordando as recomendações de Tirésias, Ulisses só se detém a instâncias de Euríloco. Ventos contrários impedem que, durante um mês, a nau possa sair do porto de Messina. Entretanto, esgotam-se os mantimentos. Então, enquanto Ulisses dorme, seus homens matam e comem as vacas de Hélio. Em represália, Zeus desencadeia a tempestade e lança um raio contra a nau. Ulisses é o único que se salva do naufrágio; volta a Caribdes e Cila, transpõe o estreito, vaga à deriva durante nove dias, até que o vento Sul o faz arribar a Ogígia, onde é recebido por Calipso. (HOMERO. *Odisséia* - Rapsódia XII. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979).

<sup>2</sup> Donald A. SCHÖN, atualmente professor de Estudos Urbanos e de Educação no MIT (Massachusetts Institute of Technology) nos Estados Unidos da América, tem uma formação filosófica de base e foi influenciado por John Dewey, sobre cuja obra se debruçou quando do seu trabalho de doutoramento. A temática da sua preocupação: a

formação dos profissionais. Essa experiência situa-se nos anos 70, quando foi convidado a colaborar num estudo sobre formação de arquitetos na Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT. É no contexto dessa experiência que a prática aparece como sua preocupação de estudo.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, SP, nº 2, v. 22, jul./dez.1996.

AZCARATE, P. Las concepciones de los profesores y la formación del profesorado. In: BLANCO, L. J.; MELLADO, V. (Coord.) *La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal*. Badajoz: Imprenta de la Excma. España, 1995.

CORAGGIO, L. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMASI, L. et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'água, 1993.

GARCÍA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Pensamientos pedagógicos y tomada de decisiones: un estudio sobre la planificación de la enseñanza e decisiones didácticas de profesores de E. G. B. In: VILLAR, L. M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. España: Marfil, 1988.

GARCÍA, C. Marcelo. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1995.

HOMERO. *Odisséia*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

JIMÉNEZ, V.M. Concepciones de los profesores de ciencias en formación y prácticas del aula In: BLANCO, L.J.; MELLADO, V. (Coord.) *La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal*. Badajoz: Imprenta de la Excma. España, 1995.

JIMÉNEZ, E.G. Las teorías implícitas sobre evaluación en proceso de pensamiento de los profesores. In: VILLAR, L. M. *Conhecimento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. España: Marfil, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: nº 1, ano XX, dez., 1999.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Ed Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Ed.Porto, 1991.

OLIVEIRA, D.A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e



equidade social. In: OLIVEIRA, D.A., DUARTE, M.R.T. (orgs.). *Política e trabalho na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PUIGGRÓS, Adriana. Historia y prospectiva de la educación popular latino americana. In: GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos (orgs.). *Educação popular - utopia latino americana*. São Paulo: Cortez, 1994

PAIVA, V.; WARDE, M.J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: PAIVA, V. (org.). *Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico*. Campinas: Papirus, 1994.

PERRENOUD. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote, 1993

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992

SANTOS, L.L.C.P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continua. In: VEIGA, I. P.A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

SCHÖN, A. D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

SPÓSITO, Marília Ponte. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L. et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC, 1996.

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

*Recebido em 02.08.01  
Aprovado em 13.08.01*

**Autora:** Stella Rodrigues dos Santos, Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, é professora/pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, coordenadora da linha do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB: Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador. Endereço para correspondência: Rua João Mendes da Costa Filho, 244/301 - 41750-190 - Salvador-Bahia. E-mail: stelarodrigues@uol.com.br

# HISTÓRIA DE VIDA E PRÁTICA DOCENTE: desenvolvimento pessoal e profissional na formação do professor

**Elizeu Clementino de Souza**

Professor da Universidade do Estado da Bahia  
e da Faculdade de Educação da Bahia

## RESUMO

O artigo levanta indicativos teóricos sobre as dimensões pessoal e profissional na formação do professor. A partir das narrativas autobiográficas da história de vida e suas relações com a aprendizagem da prática docente objetivo discutir conceitos referentes a identidade, formação e auto-formação, saberes da docência e prática reflexiva. Por fim, interessa-me apreender como nos tornamos professores e quais as relações que se estabelecem entre a vivência pessoal e profissional no processo de formação docente.

**Palavras-chave:** história de vida – desenvolvimento pessoal e profissional – identidade e saberes docentes – prática reflexiva

## ABSTRACT

### **LIFE HISTORY AND TEACHING TECHNIQUES: personal and professional development in teacher training**

The paper analyzes, from a theoretical standpoint, personal and professional dimensions of teacher training. Departing from autobiographical life history narratives and their relationships to the acquisition of teaching techniques, we aim to discuss concepts regarding identity, training and self-training, knowledge of teaching and self-analysis techniques. Last but not least, it interests me to understand the way we become teachers and which relationships are established between personal and professional experiences in the process of becoming teachers.

**Key words:** life history – personal and professional development – identity and teaching knowledges – self-analysis techniques

*“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”* (Nóvoa, 1992:10).

## **1. A REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO: um educador em construção**

O presente trabalho nasce, inicialmente, do desejo e da necessidade de melhor compreender a prática pessoal/profissional do professor/professora em processo de formação, bem como do movimento que desenvolvo no espaço da Faculdade de Educação da Bahia - FEBA e do Departamento de Educação do Campus I, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no que se refere ao processo de construção da identidade docente e formação do educador.

Para tanto, nestes espaços institucionais, já venho há algum tempo desenvolvendo a experiência com projetos<sup>2</sup> centrados no resgate da vivência pessoal/escolar dos educandos e suas relações com a formação/prática do educador.

Busco ampliar e analisar implicações teóricas referentes ao sentido da formação do professor pesquisador/reflexivo e suas relações com o desenvolvimento pessoal e profissional, confrontando-as com a prática docente, e levantar categorias concernentes ao processo de aprendizagem pessoal/profissional no movimento de formação do educador, relacionando-as com os saberes que o constituem como profissional. Esses são objetivos que demandam um olhar, também reflexivo, da prática e do movimento que se constrói no processo de formação inicial e da escolha da profissão docente.

A minha prática de trabalho tem evidenciado que a interrelação entre as dimensões pessoal e profissional se constrói concomitantemente ao processo identitário<sup>3</sup>, visto que é indicotomizável a relação ação/pensamento entre *“o eu pessoal e o eu profissional”* (Nóvoa, 1992:16) do professor.

Insiro-me neste lugar – pessoal e profissional – porque desde cedo recorro-me da minha trajetória pessoal e dos ensaios lúdicos de ser professor, quando brincava e projetava no meu desenvolvimento a

gênese da profissão que me faz ser, cada vez mais, pessoa e contribuir para a construção de novas pessoas/profissionais.

Trago na memória lembranças marcantes da minha vivência escolar que me fazem redimensionar cotidianamente meu processo identitário enquanto professor. É deste lugar que objetivo analisar o desenvolvimento pessoal/profissional do professor e os saberes, processos que nos constituem como profissionais. Coloco-me no lugar e espaço da criança que fui e mentalmente visualizo as aprendizagens que historicamente construí como pessoa até tornar-me professor e os desafios vivenciados no trabalho docente, que hoje me permitem olhar e refletir sobre o profissional que se cristaliza no meu processo identitário como educador.

Do percorrido, muito mais a percorrer... sinto que o tempo é agora e que o desejo do conhecimento, como uma das possibilidades de desenvolvimento pessoal/profissional é o caminho que busco para reafirmar a identidade profissional, bem como, cada vez mais, melhor compreender o fenômeno educativo, especificamente no que tange ao processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional do educador.

Intenciono compreender e caracterizar o processo educativo a partir da história de vida, confrontando-o com aspectos teóricos concernentes ao processo identitário e as possíveis configurações e tessituras da formação do educador na atual conjuntura nacional, bem como discutir categorias relacionadas ao desenvolvimento das dimensões pessoal e profissional do professor/professora, enfocando especificamente a construção da história de vida de cada sujeito, relacionando-a com os espaços, tempos, rituais e aprendizagens da prática docente.

O que busco é melhor compreender a história de vida, os saberes e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor à luz de referentes teóricos

que possibilitem contextualizar e construir novas formas de desenvolver o movimento/configuração da formação do educador, numa sociedade em constante processo de transformação.

A *reflexão sobre a reflexão na ação*, um educador em construção, categoria teórica emprestada de Schön (1995), expressa claramente uma reflexão crítica ‘a posteriori’ sobre a prática, configurando-se como a análise que o indivíduo realiza sobre sua própria ação. Em síntese, esse movimento reflexivo me permite melhor compreender a prática e as cristalizações impressas na memória, frente às representações que são construídas no cotidiano sobre o trabalho docente.

A reflexão ora apresentada ilustra e reafirma a necessidade de aprofundamento da prática e sobre a prática na formação e desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

## 2. QUE SENTIDO HÁ EM SE FALAR NO PROFESSOR REFLEXIVO?

Inicialmente, procurarei analisar implicações teóricas referentes ao sentido em se falar do professor pesquisador/reflexivo e, sobretudo, sistematizar aspectos que demarcam a indissociabilidade entre a pessoa e o profissional do professor/professora.

A partir de leituras de Schön (1995), Zeichner (1995), Alarcão (1996, 1997 e 1998), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Gómez (1995), García (1995), Pimenta (1996 e 1999), Marques (1999), entre outros, refletirei sobre a formação do educador, no que se refere à história de vida e à prática reflexiva e de pesquisa como modalidades de sua formação.

Ao discutir a racionalidade técnica do ensino e seus diferentes modelos na segunda metade do século XX, Nóvoa (1992) salienta que se pode reduzir a prática educativa e a vivência escolar a princípios técnicos e racionais, porque os sujeitos e atores que constituem o cotidiano escolar conclamam novas formas e pressupostos que referendem a prática docente e os processos de aprendizagem.

A racionalidade técnica contribuiu para a consolidação da crise de identidade dos professores, a qual segundo Nóvoa:

“...não é alheia a esta evolução que foi impon-

*do uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controlo sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.”* (1992:15 – Grifos do autor)

A desvalorização, proletarização e crise do trabalho docente tem raízes históricas e diferentes contextos que reafirmam a descaracterização dos professores face a seu ofício. Do Pós-Guerra aos nossos dias as competências técnicas e profissionais, bem como os saberes que constituem a docência foram escamoteados e, às vezes, ameaçados por ideologias que descaracterizavam o exercício docente, afastando cada vez mais a dimensão pessoal da profissional.

Nóvoa (1992), ao comentar o livro “*O professor é uma pessoa*”<sup>4</sup>, destaca a importância e significado que esta obra encerrava e a transposição para outro momento sobre o processo de formação dos professores. Desta forma:

*“...a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação.”* (Nóvoa, 1992:15)

Essa é uma das questões que coloco como suporte no/para o trabalho de formação de professores, a fim de que possa entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente. Para tanto, tomo de Nóvoa (1992 e 1995) as categorias de dimensões pessoais e profissionais, para melhor compreender a formação dos professores num contexto de mudanças. “*Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida*” (Nóvoa 1995:25)

No que se refere à dimensão pessoal, ficou evidenciado que o professor é uma pessoa com sua

singularidade, historicidade e que produz sentido e significados no seu processo de aprendizagem. A dimensão pessoal demarca a construção e (re)construção de uma identidade pessoal. É no processo de desenvolvimento pessoal que buscarei compreender e analisar as histórias de vida, a autobiografia, como princípios que potencializam aprendizagem e desenvolvimento da dimensão profissional. Não há, aqui, indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional; eles se entrecruzam e interrelacionam mutuamente. Em síntese, entendo que os saberes da experiência demarcam na, nossa memória, aprendizagem que nos constituem como pessoas e como profissionais.

A dimensão profissional refere-se à formação inicial/continuada e suas relações com os saberes e experiências da docência, ou seja, a percepção dos professores como profissionais reflexivos, investigadores de suas práticas e capazes de transformá-las cotidianamente, a partir de referentes teóricos que realimentam a prática.

García (1995), ao discutir sobre a formação inicial e continuada de professores, sinaliza que:

*“convém prestar uma atenção especial ao conceito de **desenvolvimento profissional dos professores**, por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino. A noção de **desenvolvimento** tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores”* (1995:55 – Grifos do autor)

O que é formar? Como nos tornamos professores? Como aprendemos a ser professor/professora? Que relações estabelecemos entre as características pessoais e o percurso de vida do professor? Que relações estabeleço entre a história de vida e o processo de formação do educador? Existe relação entre o desenvolvimento pessoal e profissional no movimento/tessitura de formação do educador? Que relações e princípios levantamos no que se refere a história de vida e a formação profissional? Quais os saberes necessários à prática docente?

Essas e outras tantas questões me inquietam e subsidiam o trabalho pedagógico que desenvolvo no espaço acadêmico da universidade. Convém de-

marcar a compreensão que tenho da formação como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. Nóvoa entende que: *“a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o **desenvolvimento pessoal**, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”* (1995:24 – Grifos do autor)

A formação, também, integra a construção da identidade social, da identidade pessoal e profissional, que se interrelacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença. Ela resulta das relações que tecemos entre o pessoal e o social, o eu e o outro, o objetivo e o subjetivo, demarcando a definição de si e a percepção interior. Para Moita (1992:115-6), a identidade profissional:

*“é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.*

Conforme Nóvoa (1992), a identidade é entendida como um lugar/movimento de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do pessoal para o profissional e vice-versa. *“É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças* (1992:16).

Minha prática tem indicado possibilidades, limites, dificuldades e estrangulamentos no momento/movimento de formação do educador em torno de questões que dificultam e emperram a construção da sua identidade no espaço da escola pública/privada.



Conforme Schön (1995), a formação do professor como profissional reflexivo passa necessariamente pela qualidade e competência técnico-política e investigativa que o mesmo estabelece com sua práxis de trabalho docente/educativo a partir do *conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*.

As categorias apresentadas por Schön evidenciam a perspectiva prático-reflexiva sobre a ação docente. O *conhecimento na ação* caracteriza-se como a competência que construímos frente ao saber fazer. A *reflexão na ação* configura-se como a análise que realizamos quando desenvolvemos determinadas ações, ou seja, é a reflexão que se constitui no momento da ação. Aí encontramos, claramente, com base no pensamento de Schön, a indissociabilidade entre teoria e prática. A *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* inscreve-se como uma reflexão crítica após a ação realizada e objetiva retro-alimentar as representações e características no processo de sua própria ação.

As categorias apresentadas por Schön têm em suas bases o processo de autodesenvolvimento profissional dos professores, com referência na prática reflexiva, através do diálogo crítico-criativo como possibilidade concreta de melhor compreender e intervir no seu processo de trabalho, ou seja, a investigação sobre o seu fazer demarca novos modos do pensamento do professor, ajudando-o a rever posturas e procedimentos didáticos sobre os métodos de ensino, critérios de seleção dos conteúdos escolares e sua prática sobre o ensinar-aprender com os seus alunos no espaço escolar.

Nesta perspectiva, Nóvoa, ao discutir o triplo movimento proposto por Schön, afirma que a prática reflexiva da ação docente:

*“(...) ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão”*. (Nóvoa, 1995:26 – Grifos do autor)

Para Alarcão (1996), o princípio da reflexão

é tudo o que se relaciona com a ação do professor no processo educativo: objetivos, conteúdos, metodologias, função da escola e finalidade do ensino, bem como habilidades e capacidades que os alunos desenvolverão, fatores que dificultam a aprendizagem, a concepção e a prática da avaliação e, por fim, a razão de ser professor e os papéis que assume em sua função educativa/docente.

Com base nos estudos de Zeichner e Schön, Matos (1998) analisa a formação dos professores e identifica adjetivos<sup>5</sup> relativos ao professor-pesquisador e reflexivo, buscando contribuir, numa perspectiva filosófica, para uma melhor compreensão sobre a problemática do professor-reflexivo, colocando em dúvida a terminologia utilizada, tendo em vista uma melhor compreensão. Questiona:

*“(...) por exemplo, se é pertinente a classificação ‘reflexiva’ como algo a mais que se acrescenta à profissão professor. O trabalho docente é realizado por uma pessoa concreta numa realidade concreta. Ora, esta pessoa encerra no âmago de seu ser a possibilidade da reflexão, ainda que essa possa não se objetivar, dado, possivelmente, aos múltiplos fatores condicionantes do contexto em que ela se encontra, independente do papel ou da função social a que venha representar. Questionamos porque tantos adjetivos e tantas preocupações em adjetivar o trabalho docente. Talvez seria demasiado simplista, mas arriscamo-nos a indagar: quando será que iremos falar do professor-professor?”* (Matos, 1998:278)

Após uma discussão sobre o ser humano como ponto de partida e o caráter de prática social da educação, numa perspectiva reflexiva, o referido autor analisa numa digressão filosófica o conceito de reflexão, a fim de melhor compreendê-la como objetivo e conteúdo da formação de professores.

Para Gómez (1995), a reflexão conota o mergulho consciente do sujeito no mundo da experiência e das interrelações, um mundo construído de valores, crenças, símbolos, relações afetivas, interesses sociais, pessoais e contexto político. O conhecimento da prática social e docente e, respectivamente, os saberes, só poderão ser considerados instrumentos do processo de reflexão se forem integrados significativamente pelo sujeito quando analisa a reali-

dade em que se situa e organiza a sua própria experiência.

Nesta perspectiva, o paradigma de ensino reflexivo possibilita a interação entre a prática e os referenciais teóricos. A prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, minimiza a separação entre teoria e prática e a prática questiona a teoria.

Dickel (1998) entende que a pesquisa seja, no contexto da escola e da prática pedagógica, uma das possibilidades de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo eficaz de modo a promover em seus alunos a capacidade de inventar num mundo alternativo.

Quais relações e princípios são estabelecidos entre a história de vida e a prática profissional? O que estrutura e norteia a prática docente frente aos projetos social, político e pedagógico das escolas em que trabalhamos? Quais os saberes necessários à prática docente?

No que se refere aos *saberes da docência* encontro diversos autores que sistematizam aspectos semelhantes e outros que, embora com terminologias diversificadas, expressam significados comuns face aos saberes necessários à prática docente. Situado em Pimenta (1996 e 1999), Alarcão (1998), Fiorentini et al. (1998), Saviani (1996), Saul (1996), Freire (1997) e Marques (1999) especificidades e complexidades dos saberes docentes e, conseqüentemente, o modo como estes são apropriados/desenvolvidos e construídos/reconstruídos no contexto de uma prática reflexiva crítica.

Pimenta (1999) elenca três saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos como estruturantes do trabalho docente. Com referência no trabalho de Shulman, Alarcão (1998) amplia e detalha os saberes da docência classificando-os em processos de conhecimento que se relacionam, como sendo: o conhecimento científico-pedagógico; conhecimento do conteúdo disciplinar; conhecimento pedagógico em geral; conhecimento acerca do aluno e de suas características; o conhecimento dos contextos; os conhecimentos dos fins educativos; o conhecimento de si mesmo, e por fim, o conhecimento de sua filiação profissional.

As relações entre história de vida, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes da docência

e caracterização do trabalho docente, reafirmam a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível da *voz dos professores*. Na concepção de Goodson (1995:65/6):

*“(...) o estudo das histórias de vida dos professores é muito importante no que respeita à análise do currículo e da escolaridade (...) considero importante que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo e, para desenhar este último de modo adequado, necessitamos de saber muito mais sobre as prioridades dos professores. Em suma, precisamos de saber mais sobre as vidas dos professores”*

Por que a escolha do estudo de caso/história de vida com enfoque na autobiografia? O que me permitiu escolher esse método/técnica de pesquisa? Como o mesmo poderá subsidiar o estudo e contribuir para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento pessoal/profissional do professor/professora no movimento de sua formação?

Para responder a esses questionamentos busco, também, suporte teórico em Goodson (1992), Nóvoa (1992), Moita (1992), Holly (1992), Bogdan e Biklen (1994), porque esses autores vêm pesquisando sobre os diários reflexivos, a história de vida, a autobiografia e suas influências/significados na formação da identidade e do ofício docente.

A história de vida, numa perspectiva sociológica, é *“(...) freqüentemente, uma tentativa para reconstruir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios e das suas perspectivas sobre a vida”*. (Bogdan e Biklen, 1994:93)

Em outro momento, Bogdan e Biklen (1994:176-180) descrevem e sistematizam categorias referentes aos *“textos escritos pelos sujeitos”*, classificando-os em *“documentos pessoais e documentos oficiais”*. Os documentos pessoais integram os *“diários íntimos, cartas pessoais e autobiografias”*.

Para Becker (1997) e Haguette (1992), a história de vida pode ser utilizada, pelo menos, em duas perspectivas. Inicialmente, a mais usual é tratá-la como documento e a segunda, como técnica de co-

leta de dados. Ao apresentar princípios que estruturam a história de vida, os autores discutem a origem e o desenvolvimento, suas funções e a utilização da história de vida na área educacional e em pesquisas no Brasil<sup>6</sup>. Nesta perspectiva, a *“história de vida na sua origem é claramente subsidiária do interacionismo simbólico de Mead em termos teóricos e de Thomas e Znaniecki em termos práticos.”* (1992, p. 81)

Nesse sentido, entendo como Holly (1992:101) que:

*“(...) os educadores que optaram pela elaboração de diários profissionais ou pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. A escrita de diários biográficos constitui-se em ‘escrita sobre a vida’ (bio = vida, graphia = escrita), tentando compreender e articular as experiências de uma outra pessoa. A escrita de diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da sua própria vida. A escrita de diários biográficos e autobiográficos inclui, geralmente, a reconsideração e a reconstrução da experiência a partir da história de uma vida, quer seja a sua própria (autobiografia) ou a de outras pessoas (biografia)”.*

As narrativas expressas em diários autobiográficos demarcam um espaço de pesquisa onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral/escrita, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal/profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida. Também porque as narrativas provocam uma reflexão sobre si mesmo e os outros, caracterizando-se como excelente estratégia de formação.

As narrativas que serão utilizadas no processo da pesquisa constituem-se do resgate das autobiografias dos sujeitos envolvidos no processo desta investigação, tendo em vista a aproximação entre desenvolvimento pessoal/profissional no processo de formação e os movimentos potencializadores da construção da identidade, saberes e constante aprendizagem do ofício docente, porque esse movimento de pesquisa possibilita um constante processo de investigação, formação e auto-formação dos atores

envolvidos. Memória, representações, histórias, narrativa e voz. É a voz do professor que preciso ouvir e dela extrair considerações que me permita compreender a gênese, aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente. Neste enfoque, Goodson, afirma que:

*“(...) no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto ‘prático’. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor”.* (1992:69 – Grifos do autor)

É essa escuta do subjetivo e do desenvolvimento pessoal do professor que preciso considerar no processo de sua formação, seja inicial ou continuada. Conseqüentemente, a história de vida nos permitirá transpor a voz, há muito calada, das diferentes necessidades do professor. Com base nesse contexto, o mesmo autor afirma que o:

*“(...) respeito pelo autobiográfico, pela ‘vida’, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores. Em certo sentido, tal como acontece com a antropologia, esta escola da investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem a dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduzir nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo”.* (Goodson, 1992:71)

Nóvoa (1992), ao sistematizar aspectos teóricos das abordagens (auto)biográficas, estrutura-os relacionando seus objetivos/conteúdos teóricos - ligados à investigação, práticos - relacionados com a formação, e emancipatórios - concernentes à investigação-formação, com as dimensões pessoal, da prática docente do professor e do exercício da profissão.

É nesta perspectiva que:

*“(...) as Ciências da Educação e da Formação não se alheiam deste movimento e os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas assumem, desde o fi-*

nal dos anos 70, uma importância crescente no universo educacional. Mas a integração destas abordagens no espaço educativo, sobretudo na área da formação de formadores, não tem sido fácil: do ponto de vista prático, verifica-se a ausência de uma teoria da formação dos adultos, que forneça um suporte sólido à elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; do ponto de vista teórico, as fragilidades conceptuais das Ciências da educação provocam uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes, o que dificulta a emergência de novas perspectivas.”(Nóvoa, 1992:18-9 – Grifos do autor)

Já Moita (1992) entende que esse método de investigação permite apreender de forma geral e dinâmica as interrelações que existiram entre as diversas situações e dimensões da vida. O resgate da história de vida e a própria narração da história permite compreender o modo como cada sujeito, permanecendo ele próprio, se transforma. Também evidencia o processo e movimento que cada pessoa empreende para externalizar seus conhecimentos, valores, máscaras, as suas energias, para ir construindo a sua identidade, num diálogo contínuo com os seus contextos.

Catani et al. (1997:34) entendem que o trabalho com história de vida, a construção da identidade e os saberes constituintes da docência contêm:

*“(...) a idéia de que as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar profissional”.*

Tenho observado em diferentes momentos e fóruns de discussões que as lembranças, memórias

e história de vida dos atores sociais e, especificamente, dos professores e das escolas têm permitido melhor compreender e subsidiar a construção de novos projetos e princípios estruturantes da formação dos professores no contexto atual.

Tomo como referência os princípios teóricos construídos por Nóvoa (1995), Goodson (1992), Moita (1992), Holly (1992), Catani et al (1997), que salientam o significado e a importância de os professores reconstruírem suas experiências a partir das suas histórias de vida, permitindo-nos compreender que, segundo Goodson *“no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”*. (1992:69 – Grifos do autor)

O que ensejo é que os sujeitos escrevam e analisem suas histórias de vida, relacionando-as com o exercício docente no espaço da prática pedagógica, na modalidade de estágio supervisionado do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação do Campus I da UNEB, Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O que objetivo, no trabalho pedagógico de formação de professores, consiste em possibilitar ao professor em formação ouvir sua voz, a partir da sua história de vida, e relacioná-la com processos constituintes da aprendizagem docente. Para tanto, busco compreender as relações entre o vivido e os fundamentos que estruturam e demarcam a opção/aprendizagem do exercício docente.

Poderia, ainda, levantar outros questionamentos, porém entendo que, no processo da pesquisa, essas e outras tantas questões poderão surgir e realimentar novas buscas e inquietações. Em síntese, a necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de os construir e (re)construir, no processo de ensino e no movimento de conhecimento individual/coletivo da aprendizagem profissional, demarcam novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação do professor.

## NOTAS

<sup>1</sup> O presente texto caracteriza-se como síntese do projeto de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa de Currículo e



Tecnologias da Comunicação e Informação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Ornélia Marques.

<sup>2</sup> Na FEBA construímos com os alunos do 4<sup>a</sup> ano do Curso de Pedagogia, o Historiar: a arte de contar histórias, com o objetivo de possibilitar aos alunos resgatarem suas histórias individuais e relacioná-las com seus processos de formação. Na UNEB, desenvolvemos projeto semelhante, na disciplina Prática Pedagógica II, da Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, do Curso de Pedagogia, tendo em vista favorecer aos alunos o resgate da história de vida, bem como contribuir para uma melhor reflexão de seu papel enquanto educador/pesquisador demarcando e narrando momentos de sua vivência escolar, tomando como base uma análise da educação, escola e da sociedade atual.

<sup>3</sup> Processo identitário é aqui entendido, conforme Nóvoa (1992), como um lugar/movimento de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do pessoal para o profissional.

<sup>4</sup> Cf. Nóvoa (1995), citando livro, publicado em 1984, de Ada Abraham. A partir daí, comenta o autor, não param de crescer as pesquisas e publicações sobre a vida dos professores, especificamente na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá.

<sup>5</sup> Sobre essa questão, também consultar Gómez, que afirma: “*a Crítica à racionalidade técnica conduziu à emergência de metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional*” (1995:102).

<sup>6</sup> Sobre essas questões consultar Haguette, 1992, p. 72-85.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli e LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 159-190.

\_\_\_\_\_. A experiência portuguesa na formação de professores. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 33-70.

\_\_\_\_\_. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. São Paulo: Papyrus, 1998, p. 99-122.

\_\_\_\_\_. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, v. 22, n. 2, jul./dez. 1996, São Paulo, FEUSP, 1996, pp. 11-42.

BECKER, Howard S. A História de Vida e o Mosaico Científico. In.: *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: HUCITEC, 1997, p. 101/116.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez e outros. Lisboa: Porto, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, M. Cecília C. C.; CATANI, Denice Bárbara e SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.



BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, M. Cecília C. C.; CATANI, Denice Bárbara e SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.) – História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Barbara (Org.) et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, pp. 15-44.

DIKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 33-71.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica*. Rio de Janeiro: Raval, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 63-78.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, pp. 93-114.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOLLY, Mary Louise. *Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos*. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Ed., 1992, p.79-110.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Saberes Escolares: para além da escola. In: OSOWSKI, Cecília Irene (Org.). *Provocações da Sala de Aula*. São Paulo: Loyola, 1999, p. 41-60.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.). *Cartografia do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 277-305.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 111-140.

NÓVOA, António. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 61-78, 1991.

\_\_\_\_\_. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Ed., 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, v. 22, n. 2, jul./dez. 1996, São Paulo, FEUSP, 1996, p. 72-89.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, v. 1, 1996, p. 115-126.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). *Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, v. 1, 1996, p. 145- 155.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: António Nóvoa (Coord.). *Os Professores e sua formação*. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Apresentação de trabalhos científicos: estrutura e normatização. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n.º 11, p. 209/236, jan./jun., 1999.

SIMÕES, Helena Ralha. *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro/Portugal: CIDINE, 1995

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: António Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995, pp. 115-138

*Recebido em 05.06.01*

*Aprovado em 11.09.01*

**Autor:** Elizeu Clementino de Souza, Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, consultor ‘ad hoc’ do GT de Ensino Fundamental da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), é professor do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia, da Faculdade de Educação da Bahia – FEBA, e do Centro de Estudos de Pós-graduação Olga Mettig - CEPOM. Endereço para correspondência: Alameda dos Jasmins, 88, apt. 1701, Edf. Jardim das Mangueiras, Cidade Jardim - 40210370 Salvador-Ba. E-mail: elizeu@e-net.com.br



# O LUGAR DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA<sup>1</sup>

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu<sup>2</sup>

Professor da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

O artigo discute o aproveitamento pedagógico da atividade lúdica por parte das instituições de educação infantil, problematizando as recomendações da proposta oficial do Governo brasileiro para o desenvolvimento de práticas educativas em creches e pré-escolas.

**Palavras-chave:** educação infantil – faz-de-conta – história da educação – ludopedagogia – políticas educacionais

## ABSTRACT

### THE ROOM FOR PLAY IN BRAZILIAN CHILDHOOD EDUCATION

The article discusses the pedagogical use of playful activity by child education institutions, problematizing the recommendations of the official proposal of the Brazilian Government to the development of educational practices in daycare and preschools.

**Key words:** child education – make believe – history of education – playful pedagogy – educational politics

Embora as origens do aproveitamento pedagógico da atividade lúdica na educação remontem à Antiguidade Clássica foi, segundo Tizuko Kishimoto, apenas durante o Renascimento, no século XVI, a partir da publicação da *Ratio Studiorum* de Ignácio de Loyola, que se começou a discutir, de maneira explícita, a importância do jogo como instrumento para o letramento da criança. De acordo com ela, “*é com Fröebel que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passa a fazer parte da história da educação infantil*”. (Kishimoto, 1994:14-16)

Os *kindergärten* fröebelianos e, em seguida, as *écoles maternelles* e *play groups* ingleses teriam então, de maneira decisiva, contribuído para o en-

tendimento, por parte dos profissionais da educação, de que a brincadeira é a principal atividade organizadora do comportamento da criança pré-escolar.

*“Fröebel foi o precursor de uma pedagogia ativa e lúdica para a criança pequena, concebendo os kindergärten alemães, cujo programa principal baseava-se na brincadeira livre, imaginativa e nos jogos orientados. Foi seguido na França por Kergomard e na Inglaterra, por Owen, que introduziram a brincadeira como atividade central da educação nas instituições infantis em seus respectivos países.”* (Wajskop, 1996) (Grifos meus)

Acredita-se, portanto, que foi só a partir de Fröebel que a brincadeira deixou de estar associa-

da à idéia de *recreação* na educação formal. Antes dele ela, a brincadeira, no processo de letramento do educando, era admitida nas instituições de ensino exclusivamente como modalidade de relaxamento após o “trabalho” escolar, sério – e, assim mesmo, apenas durante o “recreio”. (Idem, 1996)

Todavia, ao lado das novas concepções do trabalho pedagógico planejado para a infância, inauguradas com o pensamento educacional de Fröebel, as instituições voltadas para a educação infantil foram também uma exigência posta pelo processo produtivo das principais sociedades industriais ocidentais:

*“As creches, asilos e jardins de infância (kindergärten), têm suas origens no século XIX, no quadro da nova política assistencial que se desenvolve com a constituição da ordem urbano-industrial, propagando-se com a internacionalização das relações de produção capitalista. Na perspectiva de controlar a classe trabalhadora, foram desenvolvidas, ao longo do século XIX e início do século XX, diversas estratégias disciplinadoras para diferentes aspectos da vida da população pobre das cidades (habitação, higiene, saúde, lazer etc), que serviram aos interesses da sociedade burguesa – entre elas, as instituições pré-escolares.”* (Kuhlmann Jr., 1990:8)

Kuhlmann Jr. esclarece que, durante a exposição internacional de 1867, em Paris, *“a creche, uma criação francesa, é apresentada como a solução para os cuidados da infância, em função do trabalho feminino, recebendo grande aceitação.”* (Idem, 1990:15) As instituições de educação infantil, naquela época, segundo este pesquisador, eram vistas pelas classes dominantes como resposta necessária ao movimento operário em defesa do socialismo.

Pode-se afirmar, então, diante do foi exposto até aqui, que o *lugar* do lúdico na educação da infância começa a ser reivindicado – e construído – no seio de um pensamento educacional liberal progressivista ancorado na necessidade, por um lado, de adiar-se o engajamento da criança na atividade produtiva e, por outro, do aproveitamento da força de trabalho das mulheres pela Indústria e, conseqüentemente, do agenciamento cada vez mai-

or da mão-de-obra feminina:

*“As instituições pré-escolares – creches, asilos, e jardins de infância –, foram propostas a partir da questão da função materna e do trabalho feminino. (...) tinham como suporte o preconceito contra a pobreza, e a perspectiva de interferir na luta de classes, em defesa do capitalismo. Nesse sentido, assumiram um caráter educacional, almejando a domesticação dos trabalhadores.”* (Grifos meus) (Idem, p. 134)

Sabe-se que creches e pré-escolas, ao longo de todo o século XX e início do século XXI, passam pouco a pouco a constituir um *espaço* especificamente destinado às práticas lúdicas da infância, sobretudo urbana – até porque a pós-modernidade vai solicitar o “encolhimento” da família e a restrição dos locais “seguros” para a brincadeira infantil, antes desenvolvidas livremente nos quintais e nas ruas. (Moreira, 1984:64-65)

Assim, as razões para a defesa do *lugar* do lúdico nas instituições de educação infantil necessitam ir além das justificativas exclusivamente “pedagógicas” e devem incorporar também outros motivos, de natureza sócio-econômica e histórico-cultural, que nos possam auxiliar a entender creches e a pré-escolas enquanto *espaços* destinados à brincadeira infantil sobretudo como “resposta” às solicitações urgentes e reiteradas do processo de desenvolvimento das relações materiais de produção em sociedades industrializadas e pós-industrializadas.

## **A Pré-Escola no Brasil: aspectos históricos**

No Brasil, ainda segundo Kuhlmann Jr., a primeira creche para filhos de operários foi inaugurada pela *Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado*, no Rio de Janeiro, em 1899, ano em que também fora criado, naquele estado da Federação, o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância*.

De acordo com os estudos deste pesquisador *“as ‘exposições internacionais’ teriam sido um espaço privilegiado para a difusão internacional das propostas de educação pré-escolar, como as creches e salas de asilo.”* (Kuhlmann Jr., 1990:10-16). Conforme ainda suas investigações, é durante



a *Exposição Internacional de 1922*, realizada no Rio de Janeiro, em comemoração ao centenário da independência do país, que se realizou o *I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância*. Os resultados de suas pesquisas assinalam, claramente, o ano de 1922 como “marco zero” do movimento de expansão da educação infantil, no Brasil.

Inicialmente caracterizada como ação assistencial de natureza médico-sanitária-nutricional à infância, a educação infantil brasileira teria buscado superar o binômio saúde-nutrição, somente a partir das décadas de cinquenta e sessenta, seguindo desde então a reboque de uma política internacional hegemônica de educação para a infância, conduzida por organizações intergovernamentais como a UNESCO e a UNICEF:

*“É nesta caminhada globalizante que a UNICEF voltou sua atenção para a educação pré-escolar, e investiu em terreno que, até então, era de competência da UNESCO. Ou seja, uma instituição que vinha atuando na área da assistência à infância, borra os contornos de sua competência e entra em seara alheia, a educação escolar, da alçada da UNESCO.”* (Rosemberg, 1999:16)

Até o começo da década de setenta, a educação infantil brasileira - naquela ocasião denominada “pré-primária” - procurava atender unicamente as recomendações da UNESCO, cujo paradigma de educação infantil era as *écoles maternelles* francesas. (Kramer, 1995)

Fúlvia Rosemberg esclarece que a divulgação das novas propostas da UNICEF para a América Latina, sobretudo a partir da Conferência de Santiago do Chile, em 1965, irão fazer com que a expressão “pré-escolar” passe a designar tanto uma etapa do desenvolvimento cultural quanto um nível da escolarização do sujeito - em substituição ao vocábulo “pré-primário”, associado unicamente ao ensino e à escola.

O programa *Educação Pré-Escolar: Uma Nova Perspectiva Nacional*, de 1975, elaborado pelo então setor de Educação Pré-Escolar do MEC, por exemplo, é uma evidente tentativa do Governo brasileiro de buscar atender às recomendações da UNICEF e UNESCO, particularmente do “novo” entendimento por parte das nações ocidentais de que

a *educação*, a *nutrição* e a *saúde* deveriam estar articuladas, de maneira indissociável, no atendimento ao pré-escolar. (Rosemberg, 1999:18)

Rosemberg afirma ainda que, no início da década de setenta, a Comissão Internacional pelo Desenvolvimento da Educação (Comissão Faure) - fruto de ações conjuntas da UNESCO e UNICEF - foi a responsável pela sistematização da concepção de educação infantil como primeira etapa da escolarização da criança, materializada em documentos acolhidos pelas Conferências Gerais da UNESCO.

Segundo ela, os primeiros sinais de gestação do “novo” modelo de educação pré-escolar, no país, podem ser verificados em pareceres e recomendações do Conselho Federal de Educação - CFE - que, ao buscarem sinalizar as omissões presentes no texto da lei 5692/71, revelam absorção das idéias de uma educação compensatória e de uma “massificação” da pré-escola. (Idem, 1999). Todavia, Rosemberg esclarece que:

*“Apesar de ter formulado um programa nacional de educação pré-escolar de massa, não foi o MEC que conseguiu implantá-lo na década de setenta, mas sim a LBA, com o projeto Casulo (...) Foi então por intermédio do MOBREAL (órgão ameaçado de extinção e que fora criado para a alfabetização de jovens e adultos) que o MEC lançou e implantou, em 1981, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar. (...) Ambas as instituições LBA e MEC adotaram modelos convergentes de educação infantil. Assim, creches e pré-escolas, instituições distintas até o início dos anos setenta,<sup>3</sup> pouco ou nada se diferenciaram: visando a compensação de carências, subordinaram a educação à assistência, definiram as mesmas zonas e regiões prioritárias para intervenção (região Nordeste e periferias urbanas), e o modelo pedagógico implantado foi baseado no mesmo princípio, ou seja, o da redução de investimentos governamentais. (...) inadequação na formação de pessoal; insuficiência de materiais pedagógicos; precariedade das instalações e, até mesmo, da alimentação oferecida.”* (Grifos meus) (Idem, 1999:18-19)

Ora, se a implantação da educação infantil no

país é recente, muito mais recente ainda é o vínculo estabelecido por lei entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a Educação - concretizado com a subordinação das creches e pré-escolas ao atual Ministério da Educação e do Desporto (LDBEN 9394/96, título V, capítulo II, seção II, artigo 29).

Pode-se afirmar ainda que o “consenso” observado nas discussões dos segmentos representativos da Educação (Rocha, 1999:54-74), ao longo da década de oitenta, com o movimento pré-constituente – sobre o *caráter educativo* das instituições para o cuidado, o lazer e o aprendizado da criança de zero a seis anos – está claramente de acordo com a concepção hegemônica de uma educação infantil, laica e extensiva a “todos” a qual vinha sendo defendida e difundida pela UNICEF e UNESCO, desde o final da década de sessenta.

## O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI

O RCNEI, publicado em 1998, dois anos após a entrada em vigor da Nova LDB, constitui um conjunto de referências e orientações pedagógicas oficiais para o desenvolvimento de práticas educativas “*de qualidade*” na educação infantil tendo em vista uma formação da criança direcionada para o exercício pleno da cidadania.

O documento do Governo Federal define-se como uma “*proposta aberta, flexível e não-obrigatória*” e se encontra organizado em torno a dois grandes eixos: a *Formação Pessoal e Social* e o *Conhecimento de Mundo*, considerados pelos seus propositores as colunas estruturantes do processo de constituição da subjetividade do educando.

A *Formação Pessoal e Social* sustenta-se sobre as noções de *identidade e autonomia*, e o *Conhecimento de Mundo* destaca *conteúdos* de áreas específicas do saber escolar que seriam fundamentais ao letramento da criança: 1) Movimento, 2) Música, 3) Artes Visuais, 4) Linguagem Oral e Escrita, 5) Natureza e Sociedade e 6) Matemática.

Ambos os “eixos” destacam idéias e práticas pedagógicas correntes, algumas orientações didáticas, e explicitam objetivos e conteúdos a serem tra-

balhados junto às crianças “*de zero a três anos*” (creches) e de “*quatro a seis anos*” (pré-escolas).<sup>4</sup>

As orientações do Governo encontram-se distribuídas ao longo de dois volumes dedicados a cada “eixo”, e de um terceiro volume, intitulado *Introdução*, que busca tecer algumas considerações genéricas sobre a educação infantil enquanto etapa específica da educação escolar básica nacional.

A *Introdução* enfatiza as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas da criança de zero a seis anos e advoga o entendimento do **brincar** como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. Além disso, destaca a promoção do acesso aos bens socioculturais e o desenvolvimento de *capacidades* como principais metas das intervenções pedagógicas a serem realizadas na educação infantil brasileira.

A proposta do Governo Federal: (1) defende a especificidade da educação infantil; (2) expõe, de maneira sucinta, diferentes concepções da infância e (3) propõe a superação da “*perspectiva assistencialista*” desta etapa da educação básica - porque a compreende não só como o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade particular de cada criança mas, sobretudo, enquanto conjunto de ações pedagógicas organizadas tendo em vista a inserção da criança em diversificadas práticas sociais “*sem discriminação de espécie alguma*”.

Verifica-se, no texto oficial, esforços no sentido de apresentar uma concepção abrangente de *cuidado* (que envolve aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança, **brincadeira** e conhecimentos úteis à cultura escolar) e, além disso, a intenção de defender ações educativas que busquem promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança.

O documento refere-se, explicitamente, ao conceito de *zona de desenvolvimento proximal* – ZDP – de Vygotsky afirmando que as capacidades cognitivas do ser humano, por manterem uma relação estreita com o processo de aprendizado desencadeado pela experiência educacional, solicitam do professor a organização e o planejamento cuidado-

so de intervenções pedagógicas. (MEC, 1998, v.1, p. 32)

Pode-se constatar, por parte dos autores do RCNEI, a tentativa de valorização da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano também através da preocupação em chamar a atenção do professor para o fato de a criança ser um sujeito que faz parte de uma organização familiar que se encontra inserida em um grupo social, com valores culturais próprios, situado em um momento histórico muito preciso de determinada sociedade.

O RCNEI define-se como proposta para a educação infantil desde uma *perspectiva construtivista*, ancorada nos atuais saberes da **psicologia do desenvolvimento**. Mas faz questão de esclarecer que denomina *construtivismo* uma concepção do trabalho educativo que reúne as idéias que preconizam tanto as ações do sujeito sobre os objetos do conhecimento como o papel significativo das interações sociais e das intervenções pedagógicas nos processos de aprendizado e desenvolvimento cultural da criança. (Idem, p. 21-22)

O documento assinala que, no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam de diferentes *linguagens* e que, às crianças, deve ser assegurado o direito de formulação de idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam conhecer. E mais: defende que educar a criança significa propiciar situações de cuidados, **brincadeiras** e aprendizado orientadas (dirigidas), de maneira integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento da capacidade de relação interpessoal, de ser e estar com os outros “*a partir de uma atitude de aceitação, respeito e confiança, além do acesso a conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural*”.

A proposta governamental propõe, explicitamente, uma base triangular para o desenvolvimento das ações pedagógicas na educação infantil: (1) *Cuidar*, (2) **Brincar** e (3) *Aprender*. O documento explica que *cuidar* significa dar atenção à criança e respeitá-la como pessoa em processo de crescimento e desenvolvimento cultural, reconhecendo-lhe a singularidade, identificando e respondendo, adequadamente, às suas necessidades; esclarece que *brincar* significa garantir o espaço da brincadeira na educação infantil possibilitando à criança reconhe-

cer-se criança; afirma que *aprender* refere-se à necessidade de organização de situações e ambientes de aprendizado, por parte do professor, tendo em vista aproximar os pré-escolares de conhecimentos mais amplos sobre a realidade sócio-histórica e cultural na qual se encontram imersos.

Observa-se, nitidamente, que o documento enfatiza a importância do **faz-de-conta** como meio através do qual os professores podem observar e ter melhor visão dos processos de desenvolvimento das crianças “*em conjunto e de cada uma em particular*” e que eles, os professores, devem utilizá-lo amplamente para registrar a maneira como as crianças usam diferentes *linguagens* e mobilizam suas diversificadas capacidades e recursos afetivos.

O texto da proposta oficial para a educação infantil destaca ainda a importância das interações entre crianças com diferentes idades e níveis de letramento como fundamental para o desenvolvimento cultural do pré-escolar e, particularmente, da sua *capacidade de relacionamento social*, reiterando que as crianças, basicamente, se desenvolvem em situações de interação social nas quais o conflito e a negociação são indispensáveis.

Advoga-se ali também uma perspectiva educacional inclusiva do portador de necessidades especiais porque:

“*aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade, a equidade e a solidariedade*”. (MEC, 1998, v. 1, p. 36)

Os objetivos da educação infantil, de acordo com o documento, devem ser definidos em termos de *capacidades* a serem desenvolvidas pelas crianças - as mesmas relacionadas nos PCN para as séries iniciais do ensino fundamental: (1) a capacidade física; (2) a capacidade afetiva; (3) a capacidade cognitiva; (4) a capacidade ética; (5) a **capacidade estética**<sup>5</sup>; (6) a capacidade de relação interpessoal e (7) a capacidade de inserção social. (Idem, p. 47)

Alguns objetivos gerais são destacados pela proposta governamental. São eles: (a) fortalecer e elevar a *auto-estima* da criança; (b) ampliar as rela-

ções sociais do sujeito; (c) garantir o espaço e o lugar da *brincadeira*; (d) usar diferentes *linguagens* – corporal, musical, plástica, oral e escrita – para comunicação, interação significativa e conhecimento mais amplo da realidade.

O documento assinala a importância da organização do coletivo institucional na elaboração de um projeto pedagógico conseqüente e aponta, visivelmente, para o gerenciamento democrático dos estabelecimentos de educação infantil. E mais: busca advogar o estímulo à formação continuada do professor.

O texto oficial afirma que a configuração física do espaço das creches e pré-escolas deve permitir o amplo desenvolvimento de ações diversificadas e simultâneas por parte das crianças (jogos, *artes, faz-de-conta*, leitura etc), chegando até mesmo ao ponto de apresentar uma relação de materiais cuja presença deve ser obrigatória nas instituições de educação infantil: (1) mobiliário e equipamento ergonomicamente projetado para crianças; (2) espelhos; (3) *brinquedos*; (4) livros; (5) lápis; (6) papel; (7) tintas; (8) pincéis; (9) tesoura; (10) cola; (11) massa de modelar; (12) argila; (13) jogos diversos; (14) blocos para construção; (15) sucata; (16) *roupas, panos e adereços* para o **faz-de-conta** infantil.

Há, reiteradamente ao longo de todo o texto da proposta oficial para a educação infantil, recomendações no sentido da promoção da *autonomia* do sujeito sugerindo-se, inclusive, a disponibilização de brinquedos e materiais “*de forma acessível*” às crianças.

O RCNEI adverte ainda que, nas *creches*, deve-se reunir não mais que quinze crianças por adulto e, nas *pré-escolas*, apenas vinte e cinco crianças devem estar sob a responsabilidade de um único professor.

O segundo volume, dedicado à exposição do eixo *Formação Pessoal e Social*, volta-se prioritariamente para os processos de construção da *identidade e autonomia* das crianças. De acordo com o documento, todo o trabalho educativo, nesta etapa da educação escolar, deve ser orientado no sentido de criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e (re)significarem sentimentos, valores, idéias, costumes e *papéis sociais*.

O RCNEI afirma que a construção da *identidade* e da *autonomia* diz respeito ao “*conhecimento, desenvolvimento e uso de recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida*” e destaca a necessidade de respeito por parte do professor à diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira:

“*Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais ou, ao contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com os preconceitos.*” (MEC, 1998, v. 2, p.13)

A proposta governamental define *autonomia* como a capacidade de alguém se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta **regras**, valores e sua perspectiva pessoal articulada à perspectiva do outro na percepção e “leitura” da realidade. Ainda, conforme o texto do documento oficial, na faixa etária dos 0-6 anos, a *autonomia*, mais do que um objetivo a ser alcançado junto às crianças, deve ser o princípio orientador da ação educativa.

“*Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação que caracterizam a sociedade democrática, é preciso que exercitem o **autogoverno**, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de **regras** e sanções.*” (Idem, p. 15) (Grifos meus)

O RCNEI solicita, enfaticamente, aos professores da educação infantil, o planejamento de oportunidades para que as crianças possam dirigir e coordenar suas próprias ações e, também, o compromisso dos educadores com um projeto pedagógico que tenha por objetivo formar cidadãos solidários e cooperativos. Além disso, ali se recomenda, de forma explícita, o aprofundamento de estudos a respeito de aspectos do desenvolvimento biológico e cultural do sujeito na perspectiva do funcionamento psíquico da criança.<sup>6</sup>

A proposta do Governo brasileiro esclarece a importância da presença de grandes espelhos em



creches e pré-escolas na construção da imagem e esquemas corporais da criança, e destaca o papel central da *rotina* do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil para a apropriação, por parte do educando, das regras de comportamento socialmente desejáveis e do autogoverno porque “quando se está num ambiente conhecido e que se pode antecipar a seqüência dos acontecimentos, tem-se mais segurança para arriscar e ousar agir com independência”. (MEC, 1998, v. 2, p. 40)

O documento aborda ainda, com desassombro, questões relacionadas à sexualidade infantil, problematizando particularmente as *relações de gênero* na educação das crianças. Ali, adverte-se que ser *homem* ou *mulher* varia conforme a cultura e o momento histórico porque esses conceitos supõem – mais do que as características biológicas de um ou outro sexo – as representações sociais de papéis absolutamente impregnados de valores de natureza cultural.

O texto oficial da proposta governamental solicita ao professor não reproduzir, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis de *homem* e *mulher* – como, por exemplo, que à *mulher* caberia cuidar da casa e filhos e que, ao *homem*, compete apenas o sustento da família e a tomada de decisões ou que “*homem não chora*” e que “*mulher não briga*”.

O segundo volume do RCNEI enfatiza, uma vez mais, a importância do **brincar** – e particularmente do *brincar de fazer-de-conta* – para o desenvolvimento da *identidade* e da *autonomia* da criança. O documento destaca a necessidade da organização de *brinquedotecas* nas instituições de educação infantil nacionais por serem elas, as brinquedotecas, o locus privilegiado de convites explícitos à *brincadeira* – formulados, no caso, pelos *brinquedos* e *jogos* nelas presentes.

O documento esclarece que o **faz-de-conta** constitui excelente oportunidade de interação entre as crianças e que esta modalidade de comportamento lúdico infantil deve possuir lugar assegurado na rotina pedagógica das creches e pré-escolas ao longo de toda a educação infantil.

O volume 2 destaca afinal os “*cuidados essenciais*” necessários a esta etapa da educação básica: (1) *Proteção* – ventilação, insolação, conforto, es-

tética e higiene; (2) *Alimentação* – cuidado com o preparo de refeições e conhecimento do valor nutritivo dos alimentos; (3) *Higiene corporal* – sobretudo o cuidado com os dentes; (4) *Sono e repouso* – domínio por parte do professor de um repertório de canções de ninar, modalidades de acalento, destacando-se a necessidade de diálogo com as crianças sobre os medos associados ao dormir.

O terceiro e último volume do RCNEI expõe os fundamentos epistemológicos sobre os quais devem estar assentados os procedimentos didáticos para abordagem aos conteúdos disciplinares das áreas de conhecimento priorizadas pela proposta pedagógica oficial do Governo brasileiro para a educação infantil: (1) Movimento; (2) Música; (3) Artes Visuais; (4) Linguagem Oral e Escrita; (5) Natureza e Sociedade e (6) Matemática.

## Considerações finais

Diante da síntese do documento do MEC exposta aqui, pode-se constatar que a proposta do Governo Federal busca advogar o *lugar* do lúdico na educação infantil a partir de uma argumentação em defesa da importância do *brincar* nas creches e pré-escolas nacionais recorrendo a justificativas pedagógicas ainda fortemente ancoradas em saberes da *psicologia do desenvolvimento*, particularmente daqueles oriundos das teorias de Piaget e Vygotsky (Japiassu, 2001b).

Observa-se também que o discurso oficial do Governo brasileiro sinaliza o importante papel do *faz-de-conta* infantil nos processos de desenvolvimento cultural do sujeito, mas, contraditoriamente, descarta a necessidade de se conhecer melhor e trabalhar sistematicamente - como áreas relevantes do “Conhecimento de Mundo” necessário ao letramento do educando - a *linguagem cênica* ou *teatral* e a *representação dramática de natureza lúdica*.

Embora a proposta do MEC relacione o desenvolvimento da *capacidade estética* como um dos objetivos da educação infantil, apenas a Música e as Artes Visuais são as linguagens artísticas explicitamente recomendadas para elencar os conteúdos a serem, pedagogicamente, trabalhados com as crianças de zero a seis anos.

Os autores do RCNEI não parecem considerar



o *faz-de-conta* ou *jogo dramático infantil* como o princípio mesmo da *linguagem estética cênica* ou do *Teatro*. Isso pode ser um indicador da ausência de notícias a respeito dos conhecimentos já sistematizados sobre a dimensão pedagógica das artes cênicas, particularmente das descobertas a respeito das muitas possibilidades educativas do Teatro e dos fundamentos epistemológicos dos sistemas de representação dramática de natureza lúdica. (Japiassu, 2001a)

A palavra *teatro* aparece apenas **uma única vez** ao longo das mais de quatrocentas páginas do texto da proposta oficial para a educação infantil, precisamente na página 87, no terceiro volume, no capí-

tulo que trata de sinalizar procedimentos para o trabalho com as *Artes Visuais* nas creches e pré-escolas.

Então, justifica-se aqui apelar para que os profissionais da educação busquem conhecer mais e melhor as possibilidades pedagógicas da linguagem cênica e o funcionamento complexo dos sistemas de representação dramática de natureza lúdica. Qualquer abordagem pedagógica ao *fazer-de-conta* infantil não deve prescindir de reconhecer, nesta modalidade de comportamento lúdico, os princípios da comunicação teatral ou cênica.

## NOTAS

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir dos resultados parciais obtidos com a pesquisa intitulada *Perspectiva ludopedagógica do Teatro na Pré-Escola*, em desenvolvimento junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP, tendo em vista o doutoramento do autor, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Kohl de Oliveira.

<sup>2</sup> Professor da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Mestre em Artes pela ECA-USP, membro da Sociedade Científica de Estudos da Arte-CESA, autor de *Metodologia do Ensino de Teatro* (Papyrus, 2001). E-mail: rjapias@bol.com.br

<sup>3</sup> O termo *Creche* costumava designar instituições de *assistência* à infância carente; *Pré-escola* era utilizado para caracterizar estabelecimentos voltados à *educação* infantil da pequena burguesia e das classes dominantes. Kuhlmann Jr., por exemplo, advoga reiteradamente jamais ter existido distinção institucional entre creche e pré-escola - a não ser a sua *destinação social*. (2000, p.52)

<sup>4</sup> O documento adverte que não é desejável que a *creche* seja considerada apenas local de recreação e cuidados físicos ou que o termo *pré-escola* refira-se exclusivamente aos locais de aprendizado escolar

<sup>5</sup> A *capacidade estética*, conforme o RCNEI, está associada “à *possibilidade de produção artística e apreciação desta produção oriundas de diferentes culturas*”, quer dizer: refere-se ao estímulo à produção e apreciação estética das diferentes linguagens artísticas.

<sup>6</sup> O professor necessita, para entender com alguma clareza a argumentação desenvolvida ao longo do texto da proposta oficial do Governo, ter informações a respeito do processo de constituição do sujeito e do funcionamento cognitivo e afetivo humano segundo, pelo menos, a psicanálise freudiana, as teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky.

## REFERÊNCIAS

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papyrus, 2001a.

\_\_\_\_\_. “Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky”. In: VASCONCELOS, Mário (Org.). *Criatividade – Psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001b, p. 43-58.

KISHIMOTO, Tizuko. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994, p.14-16.

- KRAMER, Sônia. *A política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1995.
- KUHLMANN Jr., Moisés. *Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922) – Exposição e Congressos patrocinando a “Assistência Científica”*. São Paulo: PUC-SP, 1990 (Dissertação de mestrado).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MOREIRA, Ana Angélica A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984, p. 64-65.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. “As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória da ANPED (1990-1996). In: *Pró-posições*. Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação, vol. 10, n. 1 [28], março 1999, p. 54-74.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 107, julho 1999, pp. 7-40.
- WAJSKOP, Gisela. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional*. São Paulo: FEUSP, 1996 (Tese de doutoramento).

*Recebido em 18.07.01*

*Aprovado em 14.08.01*

**Autor:** Ricardo Ottoni Vaz Japiassu é professor da Universidade do Estado da Bahia-UNEB; autor de Metodologia do Ensino de Teatro (Papyrus, 2001); Doutorando da Faculdade de Educação da USP sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Kohl de Oliveira; Mestre em Artes pela ECA-USP; Licenciado em Teatro e Bacharel em Direção Teatral pela UFBA. Endereço para correspondência: Rua da Abolição, 144/106, Bela Vista – 01319-010 São Paulo/SP. E-mail: rjapias@uol.com.br



# AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE LEITURA

**Claudia Caramuru Góis**  
**Valmique Felix Soares**

Graduandos do Curso de Pedagogia da UNEB e bolsistas de Iniciação Científica  
Coordenadora: **Maria Nadja Nunes Bittencourt**  
Professora da Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

Este estudo apresenta a análise dos resultados de pesquisa qualitativa desenvolvida com professores e alunos do ensino fundamental público, cuja base foram as experiências vivenciadas por eles no Projeto Pró-Leitura, o qual possibilitou a capacitação destes professores durante um período de dois anos. A partir disso, buscou-se investigar quais eram suas representações acerca de leitura, através de entrevistas semi-estruturadas intencionando configurar o campo conceitual no qual os atores operaram, evidenciando os construtos teóricos sobre os quais suas práticas de leitura se edificam.

**Palavras-chave:** Representações – leitura – leitor – formação do professor leitor – formação do aluno leitor

## ABSTRACT

### REPRESENTATIONS OF TEACHERS AND STUDENTS ON READING

This study presents the analysis of the results of the qualitative research that has been carried out among teachers and students in the public elementary school. Its basis were the experiences these teachers and students had in the “Projeto Pró-Leitura”, which made the qualification of these teachers possible during a two-year period. Starting from that point, investigations were carried out on what their representations of reading were. This was done through semi-structured interviews intending to configure the conceptual field in which the actors performed, highlighting the theoretical constructors over which their reading practices are built.

**Key words:** Representations – reading – reader – education of teachers readers – education of students readers

## INTRODUÇÃO

Na última década, a ampla literatura referente à temática *leitura*, em circulação no Brasil, tem in-

tensificado a discussão e a reflexão sobre a prática dos professores nesta área em questão, motivando projetos e ações específicas com vistas à redução da enorme distância entre a teoria e a prática, a

universidade e o sistema escolar público.

Observações assistemáticas e experiências de capacitação em serviço que vinham tendo lugar, sobretudo no período de 1992 a 1998 em Salvador, dentro do Projeto Pró-Leitura, têm mostrado que uma lacuna ainda persiste entre o conhecimento que o professor, em situação de educação continuada, produz e o que de fato ele constrói em sala de aula, no cotidiano escolar. Daí a decisão de se operar uma investigação, abrangendo justamente esse conjunto de professores participantes dos cursos de formação continuada. Através de entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos foi possível identificar a concepção de leitura subjacente à prática pedagógica, operando-se um confronto entre o que os atores pensam e o que de fato fazem, entre os conteúdos e as estratégias metodológicas dos cursos de formação e o trabalho pedagógico na rotina escolar, entre o **discurso-da-teoria-construída** e o **discurso-da-experiência-vivida**.<sup>1</sup>

O início do século XXI é marcado pela entrada de um mundo de competitividade pautado no avanço das comunicações tecnológicas e, sobretudo, da informação em todas as suas especificidades. Ao contrário das previsões feitas pelos crédulos sobre o abandono da cultura do livro em função de todo o aparato da comunicação eletrônica, o terceiro milênio tem configurado que o ato de ler tende a ser estimulado e, a formação de um novo tipo de leitor, mais competente, capaz de dominar as novas formas de escrita, transitar pela diversidade textual existente no entorno social dos cidadãos, passa a ser necessidade da nova era. No Brasil, onde a evasão escolar só perde para Guiné-Bissau e Haiti, conforme relatório da Situação Mundial da Infância 2001, publicado pelo UNICEF, esse “processo de exclusão da sociedade letrada ganha proporções fenomenais”.

Dentro do sistema educativo brasileiro, os programas de promoção da leitura adquirem relevância cada vez maior, gerando ações no âmbito da formação dos professores, refletindo a consciência de que só é possível formar indivíduos capazes de ler todos os tipos de textos sobre todos os suportes que organizam a vida social, se as instâncias governamentais e as instituições formadoras cumprirem a sua função primeira, que é a de desenvolver a

competência técnico-pedagógica dos professores na área da leitura e da escrita. Com esse objetivo, de melhorar a formação docente na área em questão e, conseqüentemente, a qualidade do ensino fundamental, foi implantado na Bahia, em 1992, mediante a parceria Secretaria de Educação do Estado da Bahia/SEEB, Universidade do Estado da Bahia/UNEB, o PRÓ-LEITURA - Programa de Cooperação Técnica Brasil-França - que se expandiu e se consolidou nos anos seguintes. Apesar da convergência de esforços – MEC / Embaixada Francesa / SEEB / UNEB, no projeto em questão, sabe-se que as práticas de leitura ainda estão circunscritas a grupos particulares e grande parte da população encontra-se excluída do processo de apropriação de um código indispensável à afirmação cultural nas sociedades contemporâneas, como bem ressaltou Perrotti.<sup>2</sup>

Não se pode negligenciar, pois, a relação entre linguagem, sociedade e cidadania. É nesta relação que os indivíduos interagem com o mundo, na medida em que esta constitui e organiza a ação humana. Nesse caso, não se coloca em discussão a questão das diferentes classes sociais, mas o cidadão como agente de mobilização e de reconstrução de uma sociedade. É evidente que a leitura e a escrita não serão suficientes, sozinhas, para garantir uma mudança em sua totalidade, mas constituem, sem dúvida, um forte mecanismo de colaboração neste sentido.

Zilberman (1998:19) nos lembra que “(...) *ler significa articular toda relação com o real o qual, por sua vez, manifesta o domínio que o homem exerce sobre sua circunstância*”. A importância da leitura e da escrita revela-se por meio dos usos e dos valores que as mesmas adquirem na sociedade a partir de sua função social. Ao afirmar que ler “(...) *é atribuir diretamente um sentido a algo escrito, é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real numa verdadeira situação de vida* (...)”, Jolibert (1994:15) alerta aos formadores de leitores que ora fazem uso de práticas leitoras destituídas de sentido, mecânicas e sem função social explícita, para a abrangência do desastre sócio-educacional que posturas como estas podem levar. A conseqüência mais provável é a perpetuação de mais gerações condenadas e excluídas



do mundo social e letrado, pois se não lêem o mundo como participar e interagir nele?

A escola ainda é um espaço com muitos furos os quais precisam ser preenchidos. A concepção de leitura que circula nela ainda é reducionista e simplista, além de atribuir, muitas vezes, ao professor de português a responsabilidade da formação de leitores. Há uma necessidade imediata de reconstruirmos a concepção de leitura vigente, nos espaços escolares, sob pena de estarmos formando uma geração de não leitores, de decodificadores e memorizadores apenas de textos escritos. “*A leitura é uma prática social construída historicamente, e por isso mesmo depende de determinadas condições para a sua efetivação*”, afirma Silva (1991:22). Ela implica em negociação dos sentidos históricos possíveis, isto é, o leitor ao ler um texto simultaneamente se posiciona frente a ele numa postura de interlocutor intensivo e aciona a sua memória intelectual, dialogando com o autor com vistas a preencher os vazios do próprio texto e extrapolá-lo.

Soares<sup>3</sup> (1999:01) também concorda que ler “(...) não se limita à mera decodificação de um aglomerado de palavras (...), exige-se “(...) a capacidade de interação do leitor com o mundo que o rodeia (...)”, pois entende-se com isto que “(...) o ato de ler implica participar do processo sócio-histórico dos sentidos.”

A concepção de leitura, na qual nos apoiamos, afirma que ela é “(...) uma produção mediada pelo texto em seu processo de significação e de construção do conhecimento”. (Lanza, 1998:25). Neste sentido, o leitor é considerado a partir de três perfis: como um ser plural, capaz de interagir numa sociedade da informação; psicológico, pelo livre arbítrio de usar e desenvolver as suas habilidades cognitivas e, social pela inserção em práticas histórico-sociais de leitura que o levam a decidir o que ler, para que ler, como ler, onde ler, quando ler.

O construto teórico do Programa Pró-Leitura (Lanza, 1998:26) sinaliza para uma nova função da escola, como um dos espaços formadores de leitores:

*“a de articular e desenvolver atividades que levem o aluno a se inserir no mundo da linguagem, a se entusiasmar com a leitura e, ao mes-*

*mo tempo, constituir-se num leitor crítico, que se posicione diante dos fatos e que use essa criticidade na vida cotidiana. Aprender a ler, enquanto adquirir poder sobre a língua, pode conduzir o leitor; conseqüentemente, a adquirir uma compreensão (...)”* da realidade que o circunda.

A autora indica que há uma distância visível entre:

*“(...) poder ler, saber ler e ter o prazer de ler: Poder ler é ter acesso ao mundo da escrita; Saber ler é adquirir as competências necessárias para ser leitor e ter o poder sobre a língua; Ter o prazer de ler é envolver-se com a leitura, ter entusiasmo pela apropriação do mundo e do conhecimento, realizar descobertas, captar a realidade pelo imaginário, entre outras possibilidades.”*

Neste sentido, há, portanto, um indicador que faz diferença hoje na relação saber ler e ensinar a ler. Ferreiro (2001:13) ao ser interrogada se o significado de saber ler e escrever muda com o tempo, retoma que:

*“(...) usamos esses mesmos verbos na Grécia clássica, na Idade Média, na Revolução Industrial ou na era da internet. Por isso, temos a impressão de que designam a mesma coisa. O real significado, no entanto vem se modificando. Ambos têm a ver com marcas visuais, mas o que se espera do leitor é determinado socialmente, numa certa época ou cultura. Na Antigüidade Clássica não se esperava o mesmo que no século XVIII, nem o que se espera agora.”*

Isto implica numa efetivação de mudanças radicais no espaço escolar, que não só mudemos a concepção atual de leitura e de texto, mas sobretudo as práticas leitoras e o perfil do leitor que se impõe nesta nova era. O leitor que a sociedade atual exige é aquele que produz sentidos no que lê, que aciona o seu potencial criativo, suas experiências leitoras e insere-se no mundo da linguagem; é aquele que varia os modos de ler a partir de suas necessidades de leitura, acionando pistas e articulando estratégias para estabelecer a relação interlocutiva necessária à construção de sentidos, é aquele que além de apropriar-se da diversidade textual e de ler sobre todos os suportes textuais pode acionar o seu mapa

intelectual e interagir com o autor e o próprio texto, além de operar, concretizar as mudanças sobre aquilo que leu na sua vida cotidiana.

Aguiar (1993:16), concordando com o que os autores acima sinalizam, afirma que a leitura “(...) *pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos lingüísticos.*” Para ela, ler “(...) *é emergir num universo imaginário, gratuito, mais organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo.*” (1993:27). Chartier (1996:114) diz que ler “(...) *é um trabalho mental*”, porque “(...) *ler é compreender (...)*” e, continua, “(...) *compreender um texto exige muito esforço, o leitor privado de ajuda ou de estímulos exteriores desiste.*” Compreendendo assim, cabe à escola (re) significar o seu papel de espaço legítimo de formação do leitor, dentre outros, para que este possa ler o mundo que o circunda, atuar nele e transformá-lo.

Dentro de um paradigma teórico-prático que pensa o objeto como um processo de intervenção na relação social, foi proposto aqui analisar e confrontar o discurso da teoria construída e o discurso da experiência vivida. A expectativa que nos paira é aquela que possa nos conduzir ao processo de formação de leitores polivalentes, capazes de construir e desenvolver seus próprios projetos de leitura linear e simultânea e de reorganizar as linguagens. Portanto, o foco de análise e reflexão que delineamos são **as representações dos alunos e professores sobre a leitura** expressas no discurso, nas práticas escolares e nas suas interações com a cultura escrita na sala de aula.

Aqui se compreende a representação como concebe Bittencourt (1997:23):

*“(...) a consequência da ligação entre as representações sociais, as quais existem fora dos sujeitos e se impõem à sua consciência, com aquelas fruto da experiência e dos caminhos pessoais desses mesmos sujeitos, cuja origem está na convergência do concebido, que compreende as concepções do professor, do aluno e do vivido.”*

É neste espaço, imposto pela representação, que Gazzinelle (1995:2) afirma “(...) *que se estabelecem os embates, as contradições e os conflitos entre*

*as várias concepções dos sujeitos e os elementos provenientes da sua vivência.*” Para Lefebvre (1995:2), “(...) *a representação é uma parte do real que ainda não foi adotada e organizada como um saber instituído, nem mesmo como um conhecimento, mas que tem existência na prática social.*”

Esperamos, com os dados desta pesquisa, indicar novas perspectivas tanto para a formação inicial como continuada, constituindo-se assim a pesquisa em fonte de reflexão e interferência na qualificação dos professores durante o próprio processo de observação-discussão-reorientação-nova observação. Faz-se, portanto, da pesquisa mesma um instrumento de formação, mediando as relações entre o conhecimento gerado nas situações formadoras e aquele construído na prática docente. Buscou-se tanto identificar as concepções de leitura dos professores e alunos como conduzir o processo de reconceitualização, gerando assim novas práticas mais compatíveis com o pensamento científico contemporâneo.

No decorrer desse processo, não ficou distante a possibilidade de o pesquisador perceber o campo conceitual no qual aqueles atores operam, pois a prática de leitura dentro e fora da escola se constituiu em pista norteadora da configuração deste campo. Neste sentido, a identificação e a análise das práticas de leitura dos professores foi uma constante no cotidiano da pesquisa. Isto possibilitou uma contribuição de mão dupla com os estudantes de Pedagogia que ora participavam da pesquisa. Primeiro, diretamente com a formação inicial deles e, segundo, atizando o “espírito” da investigação científica, subsidiando-os do ponto de vista teórico-metodológico no que se refere tanto ao exercício da pesquisa quanto ao seu conteúdo – a concepção de leitura e as práticas leitoras.

Via de regra os seres humanos estão sempre fazendo uso de suas representações para ler e interpretar o mundo, as relações sociais, as relações pedagógicas etc. Este estudo vai penetrar nesse universo de significados para descortinar essa teia, por isto mesmo é que optamos pela abordagem qualitativa porque entendemos que o ser humano é diverso em todos os seus múltiplos referenciais, “(...) *as pessoas agem em função de suas crenças,*

*percepções, sentimentos e valores (...)*”, diz Patton (1986:17). Esta abordagem privilegia a forma com que as pessoas dão sentido às suas vidas, pois estas formas falam muito delas mesmas.

O objeto da pesquisa-ação que aqui se propõe configura-se como uma busca metodológica de formas possíveis de transformação da prática pedagógica na área da aprendizagem da leitura, aglutinando o paradigma empirista e a construção científica.

A extração de dados objetivando informações de natureza conceitual deverão fornecer pistas para a mudança de paradigma, orientando-o para o resgate da vida e da pessoa do aluno, no sentido de que ele se torne autor-cidadão, sujeito do seu saber, através de um trabalho pedagógico menos repetitivo, passivo, mecanicista e ensimesmado.

Concebemos aqui, portanto, a pesquisa não apenas como uma busca de respostas a indagações prévias e hipóteses, mas como um processo de construção aberto à complexidade da realidade e à interioridade significativa de todos os sujeitos envolvidos. Pensamos, com esta proposta, reforçar os elos entre a docência, a pesquisa e a extensão, uma instância retroalimentando e fortalecendo as demais, o que por certo trará efeitos bastante positivos para todos os níveis de ensino.

A investigação científica teve como método de abordagem a pesquisa qualitativa pelo fato de suas características se adequarem perfeitamente à proposta do projeto em questão. O trabalho foi desenvolvido em um ambiente escolar, isto é, natural, onde nós pudemos frequentar com liberdade o local de estudo, não perdendo de vista a contextualização tão necessária para a fidelidade no momento de junção dos dados coletados.

O método de procedimento adotado foi a entrevista semi-estruturada, pois como bem afirmam Bogdan e Biklen (1994:50): “*Para investigadores qualitativos divorciar o ato da palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.*”

O Projeto *As representações de professores e alunos sobre leitura* optou por iniciar sua pesquisa no Colégio Heitor Villa Lobos pelo fato deste ter sido um dos espaços no qual foi desenvolvido o projeto Pró-Leitura. Durante o período de atuação deste projeto, nesta escola, várias foram as atividades envolvendo alunos e professores, dentre as quais

foram incluídas as capacitações, oficinas pedagógicas e implantação de uma sala de leitura. Desta forma, alguns professores admitiram ter mudado suas práticas, em sala de aula, e ter percebido nitidamente o aumento do interesse de seus alunos pela leitura, após as experiências pedagógicas promovidas por este Projeto. Por este motivo, entendemos que aquela escola atendia ao critério de participação na pesquisa que ora nascia. Para tanto, precisávamos saber quais as mudanças que se operaram na prática de leitura desses professores. Precisávamos ouvi-los, saber suas inquietações para que pudessemos configurar o campo conceitual no qual a prática se concretizava, evidenciar os construtos teóricos sobre os quais as práticas de leituras desses atores se edificavam. Diante dessa configuração, foram indicadas cinco professoras, as quais tiveram participação no Projeto Pró-Leitura, independente do tempo e da permanência nele, para serem os sujeitos nesta pesquisa. O critério básico para a seleção dos alunos foi o de ser aluno de uma destas professoras. Eles tinham idades entre 7 e 10 anos e suas séries variavam entre CBA e 4ª série do ensino fundamental.

No primeiro contato com as professoras, para delimitar a participação enquanto sujeitos na pesquisa, foram identificados dois grupos: o primeiro, daquelas que não tinham participado do Pró-Leitura; o segundo, das que tinham participado e que *gostariam de colaborar com os projetos da UNEB, principalmente aqueles da área de leitura.*

O tratamento dado aos achados da pesquisa teve como dispositivo a organização destes na matriz analítica, de forma que as representações tanto dos professores quanto as dos alunos possibilitassem uma leitura de forma horizontal, e transversal, para num terceiro momento confrontá-los. Após este momento, todos os dados foram analisados de forma a encontrar neles expressões de pensamentos comuns entre os alunos entrevistados, para a partir disso se desenvolver um sistema de codificação e se organizar os dados de forma visualmente clara. Para tanto, foi necessário estabelecer categorias, como explicam Bogdan e Biklen (1994:221) “*(...) as categorias constituem um meio de classificar os dados descritos (...)*”.

## LEITURA DOS DADOS

Optamos por nomear tanto os professores quanto os alunos, participantes desse processo, com letras alfabéticas. A partir do roteiro da entrevista, levantamos as seguintes categorias para os alunos: interesse pela leitura; preferência pelo gênero de leitura; leitura da família; o que se lê na escola; prática leitora na sala de aula; a leitura fora da escola; concepção de leitura; identificação com textos lidos. Quanto aos professores, configuramos: tempo de participação no projeto; prática de leitura antes e depois das capacitações; mudanças na prática pedagógica; planejamento da leitura; opção pela tipologia textual; critérios de seleção dos textos; objetivos de leitura; convite à leitura; necessidade de ler; história de leitura do professor e a concepção de leitura.

A análise das representações dos professores e alunos sobre a leitura e a prática da linguagem, nos permitiu compreender as contradições nos discursos produzidos. Mesmo os alunos e professores afirmando que “gostam de ler”, em dado momento do processo, percebemos algumas contradições. Por diversas vezes os entrevistados se contradisseram nos seus discursos. Foi perceptível, também, a ausência de clareza em relação ao tema leitura. Vários fatores contribuem para que essa situação de frustrações e contradições ocorram. Aguiar (1988:92) afirma que uma das condições que pesa em torno desta questão é o fator social. Para a autora:

*“As experiências de leitura das crianças menos favorecidas afastam-nas do livro, uma vez que há, de um lado, um ambiente doméstico não estimulante à leitura e, de outro lado, a rotina escolar, oferecendo-lhes textos que não atendem aos interesses, valores e aspirações de seu grupo social, mas àquelas das classes dominantes”.*

Este quadro favorece à exclusão do leitor de uma sociedade que ora estamos sinalizando como necessária, mas não somente estes aspectos contribuem para afastá-lo, a ausência da sensibilidade do professor, que via de regra não é um leitor, de contextualizar esses textos e atribuir uma função social daquilo que se lê, pode constituir-se como o ponto mais forte de denúncia.

O leitor, hoje, não é mais visto como um repetidor passivo, mas como um produtor de sentidos e além disso deve ser capaz de desenvolver seu potencial de conhecimento e criatividade para que possa ser inserido no mundo da linguagem. Ele deve ser capaz de adequar formas de ler a cada situação de leitura, apropriando-se dos diferentes tipos de textos. Além disso, deve compreender a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler.

O tempo de participação, no projeto Pró-Leitura, dos professores que aqui estão sendo sujeitos da pesquisa, transcorreu por um período de no mínimo um ano e no máximo dois anos. A prática leitora antes e depois da capacitação sofreu mudanças e pode ser evidenciada através de relatos como o da Professora A:

“Eu trabalhava no tradicional como já disse, abria o livro texto, os alunos liam e respondiam aquelas perguntas formuladas pelo próprio livro. Quando comecei no Pró-Leitura, senti que do mesmo jeito que eu tenho meu próprio entendimento, eles também têm o entendimento deles. Então, o que fiz, comecei a ler com eles revistas em quadrinhos, tirei o livro texto deles, utilizava muito pouco, aí comecei a trabalhar com eles histórias em quadrinhos, eles adoravam, eu senti que deveria trabalhar com eles o que dava prazer a eles, o que dá prazer eles conseguem assimilar. Então começaram a ter aquele entendimento que foi muito gratificante... Quando eles não traziam eu mesma trazia, eu comprava revista em quadrinhos e dava pra eles, eu trabalhava com eles em grupo, começávamos pela figura (...).”

A representação que a professora construiu, durante o tempo de participação no projeto acerca dos processamentos da leitura, demonstra muita fragilidade, porém indica a inclusão de um gênero discursivo, que antes não fazia parte de sua prática leitora, a revista em quadrinhos. Embora as professoras tenham constatado que as mudanças na prática pedagógica tenham sido positivas, pois foi possível abandonar alguns paradigmas em relação à leitura, desenvolver uma nova postura pedagógica, “ao deixarem o tradicionalismo em detrimento de uma postura de construção de conhecimento con-



junta, contextualizada e, portanto, significativa.” No entanto, os alunos ao serem interrogados sobre a prática leitora em sala de aula assim responderam:

Aluno “A”: “Ela gosta que a gente leia alto e bonito”

Aluno “B”: “Ler com postura, alto e bonito”

Aluno “C”: “Ela fala pra gente soletrar, aí depois fala a palavra. Cada um lê uma palavra.”

Aluno “D”: “Não ler gaguejando, ler direito e rápido.”

Aluno “E”: “Ela dá o papel aí manda lê baixinho, depois a gente fala o que leu.”

*Alto, bonito, rápido, com postura, soletrando, sem gaguejar, baixinho* etc. Há uma semelhança nos discursos dos alunos. Evidentemente que existem alguns equívocos acerca daquilo que configura uma prática leitora. Os alunos, assim como as professoras, mantêm um grau relativamente parecido sobre as informações acerca do ato de ler: algo mecânico e com caráter avaliativo. Freire (1995:44-45), ao referir-se sobre a significação da compreensão crítica do ato de ler afirmou que “(...) *a leitura do mundo é uma maneira de transformá-lo através de nossa prática consciente*”, ler como esses alunos lêem na sua escola, não nos parece que seja uma leitura que os leve a ter compreensão daquilo que leu, nem tampouco uma leitura crítica do mundo que os cerca.

Todos nós temos a clareza de que o ato antecedente ao de ler é o de planejar. Ainda não está explícito, nas representações que as professoras têm sobre planejamento de leitura, os elementos que o constituem. Elas entendem o planejamento da leitura como a organização das atividades e a seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula. Para elas o importante é considerar o interesse e a necessidade dos alunos. A professora E, por exemplo, afirmou que: “Procuro fazer um planejamento que atenda à necessidade da turma, um trabalho de leitura que desperte o interesse na criança de produzir textos.” No entanto, o discurso dos alunos sobre o que costumam ler na escola foi o de que lêem na sua maioria o “livro de português”, conforme depoimento de A; B confirma: “O que a professora manda: textos informativos, coisas interessantes, aventuras, tudo que está no livro” e E acrescentou:

“Livro de ciência e de português”. A leitura ainda tem uma caracterização escolarizada para muitas destas crianças. O que podemos inferir é que muitas dessas professoras, que conosco compartilharam momentos de reflexão sobre a leitura, não internalizaram e nem reelaboraram os diversos conceitos trabalhados pelo Projeto Pró-Leitura nos encontros nas escolas.

Com relação à opção pelos conteúdos da leitura, todos os professores discorreram sobre como acreditavam que deveriam planejar uma aula, estruturada e com atividades propostas do que os conteúdos em si. Por exemplo:

“Eu acho que quando nós vamos trabalhar na sala de aula, não tem como ir pra sala de aula sem planejar. Então na sala de aula, o que eu acho principal, isto é, a gente deve procurar na escolha dos textos, mas também não é uma escolha individual. Eu procuro fazer uma troca de experiências com os próprios alunos. Uma coisa que eu veja que vai ser útil para eles e que eles também têm o direito de opinar, de escolher o que ele quer fazer. O que ele gosta? Uma história? Uma poesia? Uma leitura poética? Uma leitura informativa?”, assim se expressa a professora E.

Em vista de não se ter conteúdos significativos, há um certo desinteresse dos alunos em relação à prática escritora. A escrita, muitas vezes, como é praticada na escola, não tem demonstrado uma funcionalidade. A exemplo disso, o aluno C relata: “Lá em casa eu gosto de escrever, mas na sala, na hora do ditado, eu não gosto muito. Sai umas palavras erradas e umas palavras certas.”

No que diz respeito à opção que os professores fazem pela tipologia textual utilizada em suas aulas, eles assim afirmaram: “Revista em quadrinhos, contos, não aqueles muito... contos de fadas – ela se referia aos contos mais complexos, longos –, utilizo receitas de bolo, bulas de remédios, cartas, bilhetes, telegramas, coisas mais fáceis, do dia a dia deles e o que eles gostam mesmo é: o telegrama...é até uma novidade”, assim expressou a professora A.

“Muitos desenhos, dramatizações, texto oral através de gravuras, títulos, princípio, meio e fim”, destacou a professora B. “Diversificados e livro de



histórias”, completou a professora C. “Textos informativos, literários, receitas, bulas, recorte de jornais”, disse a professora D. “Textos informativos que façam parte da vida deles, textos poéticos”, concluiu a professora E. É evidente que a representação sobre a qual as professoras estão operando tem um equívoco conceitual explícito. Elas confundem o tipo de texto, enquanto classificação, com o gênero discursivo. Neste contexto, as professoras afirmam que se importam com a variedade e com o interesse do aluno; entretanto, os alunos sinalizam para um gênero discursivo que de fato tem uma função imediata para eles. Os avisos escritos feitos pela professora para comunicar aos pais a “situação” da criança na escola, ou textos do livro didático tiveram acentuada importância na fala dos alunos.

Quando abordadas sobre quais os critérios de seleção para os textos, as professoras A e B foram seguras nas suas afirmações.

“Você tem que aplicar o texto que condiz com a série, com o amadurecimento, tem que escolher um texto mais acessível, mais fácil para o entendimento, porque se você botar um texto mais complexo, eles não têm a capacidade ainda, pelo menos na segunda série, de compreender, de jeito nenhum. Se você pegar a leitura informativa, mas bem superficial, se você pegar, por exemplo, um texto sobre eleições que está agora no auge, você tem que pegar um texto que condiz com o estágio em que eles estão, porque se pegar um texto mais complexo de palavras mais rebuscadas, eles não vão entender, mesmo estando na 4ª série. Tem alguns que já compreendem, mas é muito difícil”, afirmou A.

“O critério é através do nível da sala de aula. Então se a sala de aula está com um nível de aprendizagem mais elevado, eu trago textos. Mas quando é criança de 6, 7 anos, a gente produz.” confirmou a professora B. Na sala de aula, a prática se distancia deste discurso. Os alunos afirmam que costumam ler com frequência os textos do livro didático, além de alguns avisos, da própria escola, que são endereçados aos pais.

Silva (1995:11), ao identificar alguns passos para a leitura, traça o perfil das práticas leitoras vigentes em muitas salas de aula deste país. Ele

destaca que o “(...) *passo de ganso é o retrato típico do ensino da leitura em nossas escolas (...)*”, pois este se refere a “(...) *um movimento mecanizado e sincronizado, executado da mesma maneira de ano para ano e, quase sempre, teatralizado nos palcos da mentira, em que os atores apenas fingem que lêem para contentar a instituição.*” O outro é o “*passo de cágado*”, quando vão sendo instaladas as condutas reprodutoras da leitura.

Com relação aos objetivos de leitura, as professoras concordam que “todos precisam e devem ler atribuindo sentido ao que leu”. A professora A faz a seguinte colocação: “Olha, o principal é que eles leiam e entendam, o principal para nós é que o aluno saiba ler e tenha a consciência do que está lendo, o que ele está entendendo, por que ele está lendo, qual o entendimento que está lendo daquilo, para mim é o principal”.

Entretanto os alunos em sala de aula dizem que “lêem da forma que suas professoras mandam.” Confirma o aluno C: “Ela pede que a gente solete, aí depois fala a palavra. Cada um lê uma palavra”. Há um distanciamento de entendimento quanto ao que se objetiva para ler, numa aula de leitura, as formas de ler e a necessidade que se tem de ler.

Quando se trata das habilidades trabalhadas, em sala de aula, as professoras apresentam uma preocupação com a interpretação que o aluno faz do texto, com a capacidade que ele tem de perceber as diferentes formas estruturais. “Se ele fez uma boa leitura, se ele sabe o que está lendo” explicou B, “Eu avalio ele sabendo distinguir os tipos de textos que eles leram, as estruturas diferentes”, afirmou C, “Eu avalio diante da maneira que ele interpreta, do entendimento, dos questionamentos, tomando o depoimento deles”. Não está muito distante das representações dessas professoras a falta de conhecimento conceitual. Nesse contexto percebe-se que a preocupação incide sobre a avaliação que se faz da leitura em detrimento do trabalho pontual com as habilidades leitoras de fato.

O convite à leitura é feito da seguinte maneira: “em forma de brincadeiras, porque eles ficam mais soltos, mais leves. Às vezes tem alunos tímidos, porque se você pede, ele não faz nada. Ele é capaz, mas com sua timidez ele bloqueia tudo” (professora A). “Primeiro eu converso com eles, conto uma

história ou uma musiquinha e aí eu leio para eles. Distribuo textos” (professora C).

Apesar de os alunos afirmarem que sentem prazer em ler e escrever, não relatam de que forma essas práticas acontecem em sala de aula, mencionam apenas algumas exigências que a professora faz quando eles vão ler. O texto aqui, além de ser usado como pretexto (prática há muito tempo combatida), utiliza a leitura com caráter avaliativo. Desta forma, nem um procedimento nem outro é legítimo quando se trata de ler para construir sentidos.

Não se pode configurar, portanto, que os momentos de leitura são tão prazerosos assim, que as crianças estejam se identificando tanto com o que lêem, se o uso adequado de estratégias de leitura não foram sinalizados. O aluno E diz que a professora “dá o papel e manda lê baixinho, depois a gente fala o que leu”. O fato de os alunos lerem os textos que tratam de temas relacionados a algum interesse deles como: “Entrevistando uma abelha, pela informação que a abelha tem” (A), “A Iara e a poluição das águas e também O Curupira” (B), “Da Mônica, histórias em quadrinhos, porque ela faz tanta coisa pra gente dar risada”(C), indica que eles são atraídos por textos diversos abordando temáticas que, embora tendo uma relação com o cotidiano deles, não permitem inferir que haja, no conjunto, uma intencionalidade de fazer um convite à leitura.

Um dos alunos afirmou, durante uma conversa informal, antes da entrevista propriamente dita, que gostava de ler, mas não possuía livros em sua casa, porém tinha um amigo que gostava de ler e, como em sua casa tinha livros, ele costumava ir à casa desse amigo apenas para ler os livros. Isso implica em colocarmos em discussão a assertiva de que o gosto pela leitura depende de situação sócio-econômica favorável e que conviver num ambiente estimulador de leitura ou possuidor de suportes textuais diversificados são fatores decisivos para a formação de leitores.

As professoras ao serem questionadas se gostavam de ler afirmaram que sim. Quanto às crianças, elas percebem que quando não conseguem ler ficam envergonhadas, frustradas, zangadas. “É por isso que o Pró-Leitura veio abrir esse horizonte nosso, eu era muito tradicional, costumava pedir

para o aluno ler tal página e fazer tal interpretação. Isso bloqueia ele, não escreve textos por isso. O culpado é o professor, mas hoje minha visão é aberta”, apontou a professora A.

“Não é uma turma 100%, mas para mim leitura é hábito, então para mim eles sentem dificuldades, não por eles, mas sim pela própria formação deles em casa, pois pra você gostar da leitura tem que ter muito acesso aos livros e isso dificilmente acontece na família, claro! A escola é que tem que despertar isso. De um modo geral eles gostam de ler” falou a professora E.

Os alunos afirmam que “gostam de ler quando não estão na escola”. Eles admitem preferir ler em casa com liberdade, sem pressão, do que ler na escola, pois esta se tornou um lugar de exigências sem mostrar a razão de sua funcionalidade. A leitura pela leitura não convida a criança a nada. São estas e outras práticas que têm favorecido para que a aula ou a escola seja de fato algo muito chato para as crianças. Ela lê em casa porque há significado em suas leituras. Seu pai lê a lista de compras, sua mãe lê as cartas enviadas por parentes, seu irmão lê a letra de seu funk preferido, sua avó lê a bula do remédio e a receita do bolo. Há de fato uma diversidade de textos que circula no entorno familiar os quais se configuram em representatividade para muitas crianças das classes populares que ingressam hoje nas escolas públicas. Para elas somente lêem aqueles que frequentam a escola, conseqüentemente leitor é aquele que estuda. Ao ser interrogado se a família lia em casa, o aluno C disse: “mais ou menos, minha mãe vai estudar este ano, mas ela gosta de ler. Quando ela me ensina o dever de casa sai tudo certo.” Portanto, o aluno compreende o valor do estudo, pois entende que sua mãe, que estuda, lhe traz benefícios quando o ajuda nas tarefas.

A contribuição da família, no que tange ao significado de se aprender a ler, como se aprende a ler, hoje, é fundamental. Jolibert (1994:128) explica que:

*“(...) sabemos que nada é mais difícil do que entender a afirmação segundo a qual “aprender a ler não é aprender a decifrar”; por isso é que propomos aos pais que venham a nossas aulas verem como as crianças fazem para ques-*

*tionar um texto, emitir hipóteses, coletar indícios, confrontar, conferir.”*

Há pais que são severos com seus filhos, há escolas que são castradoras de crianças, há professores que praticam o silenciamento de seus alunos. Todos eles não negam que foram educados e que vivenciaram o tempo das punições explícitas com caroços de milho e palmatórias. Jolibert (1994:129) também alerta sobre o que podemos fazer nos espaços da casa quando as crianças estiverem frente aos adultos: “*Começamos com o que não pode ser feito: transformar os encontros da noite em tarefa-leitura para as crianças e para os pais pedir para as crianças que decifrem, sílaba após sílaba, um texto-teste, cujo sentido não seria outro senão ‘mostrar o que sabem fazer’.*” A família culpa a sociedade por sua estrutura tão desigual. A escola tem negligenciado suas responsabilidades, quando atribui à família a culpa pela falta do hábito de ler das crianças, por desinteresse dos pais ou por suas condições sociais. É preciso que se veja o aluno além do que os olhos podem ver. Eles estão sinalizando a todo momento quando se queixam, quando se alegram, quando se distraem e quando se emocionam.

Quando se tratou acerca da preferência do texto a ser lido, os alunos preferiram a mesma tipologia textual. Eles, em sua maioria, disseram que se identificavam e preferiam os contos de fadas a qualquer outro texto. Dentre outras, as histórias citadas foram “Os Três Porquinhos”. Quando a criança sinaliza seu foco de interesse, isso merece muito atenção dos professores, pois aquele que é observador sensível tornará a atividade mais dinâmica e prazerosa. Quando as crianças escolheram o conto “Os Três Porquinhos” como história de sua preferência, estavam dizendo que se identificam com ela, que entendem que não devem ser preguiçosas, que não se vive apenas de brincar, apesar de se querer, pois a brincadeira fora de hora é irresponsabilidade e isso traz conseqüências.

As crianças que foram sujeitos desta pesquisa são oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo. Elas são preparadas para assumirem a responsabilidade desde cedo. É muito comum, elas ficarem em casa com os irmãos menores para os pais trabalharem. As crianças gostam daquela história e se

identificam com ela por verem nela os princípios da realidade. Bettelheim (1980:54-55) explica em seu livro, *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, que “*Só o terceiro e mais velho dos porquinhos aprendeu a viver de acordo com o princípio da realidade: ele é capaz de adiar seu desejo de brincar; (...)*” As crianças entendem o desejo, o prazer dos dois porquinhos menores, que apenas buscam a satisfação imediata sem pensar no futuro, elas se identificam com eles, pois se sentem assim, com desejo de aventurar, mas a realidade está a todo tempo exigindo atenção. “*A criança, que através da estória foi convidada a identificar-se com um de seus protagonistas, não só recebe esperança, mas também lhe é dito que através do desenvolvimento da inteligência ela pode sair-se vitoriosa mesmo sobre um oponente muito mais forte.*”

Ainda está muito distante do discurso, tanto das professoras como dos alunos, que a necessidade de se ler mais ainda hoje é uma questão de cidadania. Mesmo que nos discursos sejam explicitadas tendências da que possamos inferir um avanço na reconstrução do conhecimento desse professor, o que se evidencia ainda é uma concepção muito simplista e frágil. Se ler “Para descobrir o mundo, a vivência deles”, opina a professora B. “Para compreender o mundo, porque quem não sabe ler é cego”, completa a professora C. O discurso do aluno, já registrado acima, exemplifica uma prática antagonista àquela citada pela professora. O que está explícito, neste entendimento, são modos de ler e não objetivos de leitura.

Algumas práticas leitoras inadequadas foram identificadas pelas professoras, dentre as quais aquelas relacionadas às relações pessoais com o aluno: “Aquela leitura sem dinamismo, aquela leitura ler por ler”, disse a professora C.

Sobre a escola, ela é “tradicional, agora a gente não pode chegar para o colega e exigir que ele mude sua prática, de jeito nenhum. (...). Como eu sempre trabalhei. Você pega aquele livro de texto, joga pro aluno, você vai ler tal página e fazer tal interpretação. Tem colegas que trabalham assim. Mas a gente não pode nem citar nem discutir porque é uma coisa que vai de pessoa para pessoa e cada um deve ter seu entendimento se modificando com o tempo” (professora A).

As representações das professoras ainda soam

muito frágeis acerca de sua formação, de sua prática e da especificidade do conhecimento de leitura. Mesmo que no seu discurso tenha se repetido, como uma constante, referência de mudança de prática, no entanto nos relatos dos alunos a tônica é a presença da postura tradicional. A falta de organização da biblioteca é vista como um empecilho para contribuir numa melhoria da prática das professoras no que tange à leitura.

Com relação à sua história de leitura, as professoras afirmaram ter hábito de leitura, “eu leio jornais, faço coleções de livros (anexo em jornal-coleções). Gostaria que minha leitura fosse mais ampla, mas os recursos financeiros não dão para que eu tenha livros”, justificou a professora B. Quando questionada sobre o que lê, relata a professora E: “leio revistas e jornais sempre que posso”.

Esta tendência pela leitura de textos informativos como aqueles dos jornais, revistas e tantos outros materiais que não solicitem e exijam uma complexidade do raciocínio refletem que o professor tem uma formação leitora frágil, pois os gêneros com os quais estão familiarizados não permitem acessar estruturas cognitivas mais complexas, exigência primeira para que ele seja leitor da multiplicidade de textos que circula nos espaços sociais.

A leitura que o aluno faz, bem como suas escolhas, estão diretamente relacionadas àquelas de suas professoras. Isto implica dizer que só formamos leitores se somos leitores de múltiplos textos. O que nega esta afirmativa é que nenhum professor citou uma obra literária como opção de leitura, nenhum texto científico. Perceber a leitura nesta perspectiva imediatista e utilitária é conceber a leitura como decodificação de palavras e enunciados desprovidos de significados e sentidos.

Assumindo esta postura, professores e alunos negam a tese de Zilberman (1998:8). Segundo essa autora, “(...) a leitura deve possuir múltiplos sentidos.” A ênfase em textos não literários no cotidiano das salas de aula aponta para uma prática comodista, pois os indicadores desses textos são mais rígidos, as informações neles contidas são imediatistas e restritivas. Ao se opor a estes textos, Aguiar (1993:15) defende “(...) que a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, (...) daí provém o próprio

*prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano.” Segundo ela, “(...) a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta.”*

Não foi difícil para a professora B organizar o pensamento e emitir um conceito sobre leitura. Para ela:

“Leitura tem várias funções e tem objetivo: primeiro objetivo é desenvolver a capacidade do aluno e a função da leitura é enriquecer a imaginação dele, é dar conhecimento a ele enriquecer o vocabulário, ajudar a criança a resolver conflitos que ele venha a ter, que tem muitos”.

Porém, as lacunas que envolvem as representações da professora são comprometedoras, no seu discurso não só está implícito, mas explícito, a ausência de conhecimentos necessários à sua formação, como àqueles relacionados à metodologia e prática de ensino, aos conceitos. Assim, quando questionadas sobre os objetivos de leitura, uma delas falou: “espero que todos leiam, que todos aprendam, meu objetivo é esse, que eles aprendam interpretar textos, que eles saibam qual é o princípio o meio e o fim da leitura”. Pode-se perceber que a professora está confusa quanto ao objetivo da leitura, qual a sua finalidade de fato e muitas vezes escorrega em princípios que trabalham a leitura apenas de forma linear, restrita e utilitária.

Silva (1995:07) afirma:

*“Pelo que tenho visto e sentido nestes últimos tempos, grande parte dos docentes brasileiros parece ter caído nas armadilhas da alienação. Comportamentos de apatia, estagnação e acomodação, tão onipresentes no campo do magistério, indicam que muitos professores não vêem aquilo que, por responsabilidade, deveriam ver. Ou melhor, não sabem aquilo que deveriam saber.*

Jolibert (1995:15) esclarece, através das conclusões de uma pesquisa acerca do que seria ler, realizada nos Estados Unidos e difundida na França:



*“Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito. (...) Diretamente, isto é, sem passar pelo intermédio da decifração (...), nem da oralização (...); Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (...) que nada tem a ver com uma decifração linear, que parte da primeira palavra da primeira linha para chegar à última palavra da última linha, que varia de um leitor para outro, e para um mesmo leitor (...); Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro (...)”*

Zilberman (1998) lembra que a *“Leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar tão somente que este processo se viabilize na sua plenitude”*.

A maioria dos alunos entende leitura como algo escolarizado, que se caracteriza pela presença do livro didático escolar. Outros apontaram que é através dela que uma pessoa se profissionaliza e outras se divertem. Dois dos alunos entrevistados abrangem mais a questão. Identificam a leitura como forma de aprendizado, de comunicação interpessoal e como meio de situarem-se num mundo de escritos. Neste sentido vão além da compreensão de suas professoras. Presas à paradigmas, muitas vezes já muito questionados pela ciência, as crianças não conseguem perceber as diversas leituras que fazem a todo momento em sua vida. Lêem seu cotidiano, lêem palavras, mas estão presos às letras, às entonações de suas vozes, mas dificilmente ao que é de mais essencial: atribuir significados reais ao que está escrito ou em evidência. A fala da criança é reflexo de como a leitura está sendo trabalhada em sala de aula em sentido linear e fechado.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O discurso-da-teoria-construída frente ao discurso-da-experiência-vivida nesta pesquisa, aponta para uma concepção de leitura baseada nos princí-

pios da escola tradicional. As professoras pensam a leitura como processo de inserção e emancipação do homem no mundo, mas na prática operam de forma desarticulada do discurso. As representações que elas organizam acerca de como concebem e pensam a leitura negam todo o trabalho realizado pelo Projeto Pró-Leitura durante o tempo que desenvolveu suas atividades de extensão universitária. As professoras trabalham a leitura com fins utilitários, imediatistas e como um hábito. Metodologicamente ela é realizada na superficialidade do texto, com métodos tradicionais distante do princípio da construção de sentidos.

No confronto entre o discurso dos professores e o dos alunos se estabelece um vazio de significado compatível com as práticas leitoras em sala de aula. Para eles, ler é decodificar as palavras corretamente e com rapidez. Sobre isto, Charmeux (1994:42) chama atenção quando pontua que *“(...) ler em voz alta é, portanto, uma atividade de transmissão de leitura, e não pode ser, por isso, uma atividade de leitura. Não posso, ao mesmo tempo, compreender e transmitir minha compreensão.”*

Os resultados da pesquisa compreendem que há uma distância entre o que o professor vivenciou nos encontros de capacitação e o que na prática ele vem trabalhando. Desta maneira, há de se rever ou intervir no processo de formação de professores sob pena de continuarmos nos indignando toda vez que iniciamos uma observação ou pesquisa de práticas nas escolas, sejam elas de que natureza forem.

A indicação que este estudo faz, com vistas a levantar perspectivas para contribuir com a formação de um novo profissional da educação, é aquela que se fundamenta em estudos teóricos legitimados no âmbito da ciência. No que tange à formação inicial do professor, é mister que sejam revistos os currículos adotados nas instituições de formação. Quanto à atualização deste profissional em serviço, é necessário que se definam políticas públicas de formação desses segmentos como mecanismos para superar o distanciamento e a dicotomia dentre a teoria e a prática.

## NOTAS

<sup>1</sup> Conceito usado por Burnham (1994) referente aos projetos de pesquisa na área de currículo na UFBA.

<sup>2</sup> Professor da USP, no último Colóquio sobre Literatura de Montreuil (Paris, 24/11/98).



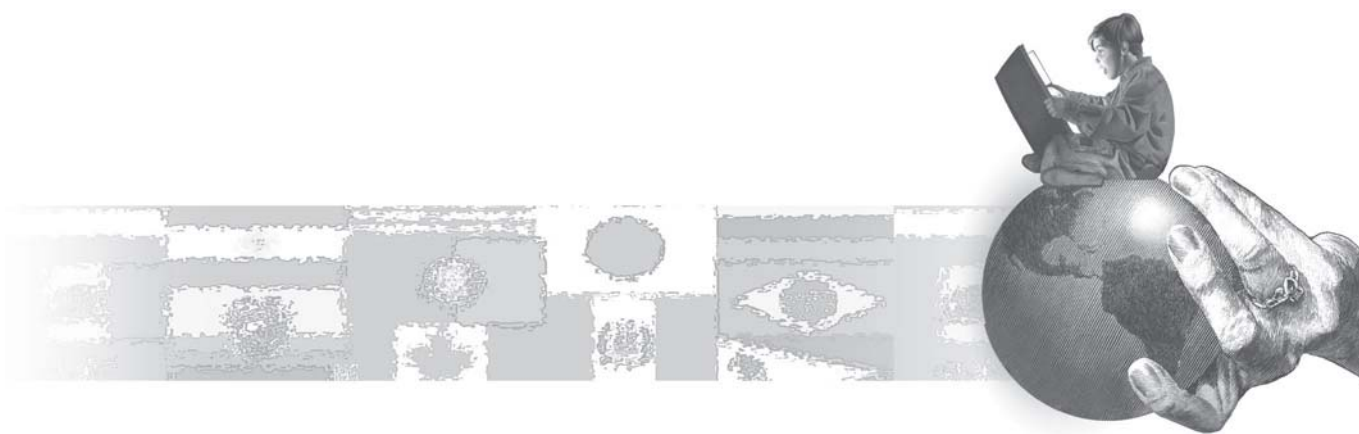
<sup>3</sup> Soares, Maria de Lourdes. *Ler*. Texto produzido para o módulo LER do Programa *Leia Brasil*, em 1999.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BITTENCOURT, Maria Nadja Nunes. *Há espaço para o imaginário na formação do professor de Letras da UFBA?* Salvador: Mestrado/UFBA. Dissertação, 1997, 145 páginas.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)
- CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HEBRARD, Jean. *Ler e escrever entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: Márcia Abreu (org.). *Leituras no Brasil: Antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- GAZZINELLI, Maria Flávia Carvalho. *Influência do sistema de valores e crenças do professor na implementação de um currículo de educação ambiental*. Salvador, Dissertação/UFBA, 1995.
- GOODMAN, Yetta M. (org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JOLIBERT, Josette e colaboradores. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- KAUFMAN, Ana Maria. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995..
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- LANZA, Avanir Avelar Xavier. *Projeto Pró-Leitura na formação do professor*. Brasília: MEC, 1998
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da & ZILBERMAN, Regina. *Leitura perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.
- ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1998.

Recebido em 03.10.01  
Aprovado em 15.12.01

**Coordenadora:** Maria Nadja Nunes Bittencourt é professora da Universidade do Estado da Bahia e Editora Administrativa da Revista da FAEEBA. Endereço para correspondência: Rua Pacífico Pereira, 381/501, Garcia – 40100.170 Salvador/Ba. E-mail: manadja@uol.com.br



**RESENHAS**



**MACEDO, Roberto Sidnei.** *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.* Salvador: EDUFBA, 2000, 297 pp.

## ETNOPESQUISA CRÍTICA: UMA ESCUTA SENSÍVEL À(S) ALTERIDADE(S)

**Mônica Moreira de Oliveira Torres**

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Na sociedade contemporânea o paradoxo se torna elemento estruturante de práticas sociais e científicas, as quais vêm deparando-se com a crise de paradigmas já denunciada pelas diversas áreas do conhecimento. As contribuições da Física Quântica (CAPRA, 1980), da Teoria da Complexidade (MORIN, 1996), dentre outras, vêm juntar-se às preocupações teórico-metodológicas contemporâneas, que inspiram a busca do conhecimento. Isto pode ser constatado através da consciência de que há uma crise na concepção e nos processos que levaram a ciência moderna a se apresentar como única fonte de verdade e como método científico.

O trabalho de MACEDO (2000) em “*Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*”, de forte inspiração fenomenológica, se insere neste movimento histórico e epistemológico que busca romper com as amarras da ciência objetivista e embebe-se de outras fontes inspiradoras para a construção do conhecimento.

O autor denuncia a crise de identidade na concepção positivista sobre o que é científico. A partir das contribuições de Thomas Kuhn (1987), Bachelard (1934, 1973), Morin (1992, 1996, 1997) e Ardoino (1983, 1985, 1988, 1992, 1993),<sup>1</sup> faz uma crítica à ciência moderna em seus fundamentos, a qual adotou a unicidade metodológica nas ciências naturais e antropossociais em busca da precisão, da verdade absoluta e descontextualizada. Analisa reflexivamente o argumento positivista sobre a noção de cientificidade, fundada a partir de Descartes, Comte e Bacon. Para ele a cientificidade

moderna se configurou como uma racionalidade a-histórica que passou a eleger e analisar descontextualizadamente o objeto do conhecimento. Este processo de conhecimento se fortaleceu historicamente, na medida em que construía um imaginário social de progresso. Essa ciência, avessa à vida e à existência, pretendeu construir o mundo fundada no princípio da neutralidade, que separa sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento. Portanto, a ciência objetiva moderna buscou e busca uma teoria da verdade monorreferencial para explicação dos fatos e para realizar tal feito nega outros elementos estruturantes da realidade, ao passo em que se atrela historicamente aos interesses burgueses, fortalecendo sua hegemonia.

A especialização e a disciplinaridade foram construídas com o intuito de estabelecer o recorte para o “aprofundamento” do conhecimento científico sobre a realidade, tornando míopes aqueles que buscavam conhecer a realidade. A crítica ao Positivismo é feita não para anulá-lo enquanto referencial, em nome de um novo modismo epistemológico e metodológico, mas no sentido de se trabalhar na escuta de outras vozes singulares, não menos importantes para a construção do saber científico. A abordagem complexa do autor sobre a coexistência de epistemologias, que se instituem na construção do conhecimento, transita por conceitos que se diferenciam e ao mesmo tempo se articulam.

Na tentativa de dar voz aos indivíduos sociais e legitimá-la durante o processo de construção de conhecimento, o autor apresenta algumas abordagens teóricas que sinalizam a necessidade de se humanizar a ciência. Ao propor a “Etnopesquisa” nos convida a tornar a ciência mais reflexiva, como

---

<sup>1</sup> Os autores indicados (em letras minúsculas) no texto são citados por Sidney R. Macedo em seu livro.



nos diz SANTOS (1989), o que requer que as implicações do sujeito com o objeto do conhecimento sejam consideradas como estruturantes do processo desse mesmo conhecimento.

Para MACEDO (2000), a “Etnopesquisa Crítica” se funda na etnografia e se apresenta como uma “visão epistemológica e de método” fundamentada na epistemologia da complexidade e da multirreferencialidade, voltada para o conhecimento que se estrutura nas organizações sócio-culturais pelos sujeitos comuns. Portanto, na construção do saber, ela pressupõe uma relação de proximidade e implicação do pesquisador com o objeto do conhecimento. A “Etnopesquisa Crítica” fundamenta-se em algumas abordagens e teorizações pós-convencionais do campo da Antropologia, da Psicologia e da Sociologia que resgatam a existência, a voz e a autoria do indivíduo social e que, de uma forma ou de outra, dá um tratamento ético às diferenças. Exercita uma verdadeira filosofia do Dasein a partir das recomendações de Heidegger (1964).

Uma das abordagens inspiradoras da etnopesquisa é a fenomenologia que, a fortiori, busca trazer a vida, a existência para as pautas da ciência. Ela preocupa-se com o “fenômeno”, o qual possui uma estrutura semântica própria e pode ser entendido como o retorno às próprias coisas para que sejam percebidas em sua essência existencial, ou seja, na forma como mostra os seus sentidos, a partir da historicidade e materialidade espaço-temporal. Isto requer um despojar das pré-concepções e noções sobre o mundo, sobre o homem e o objeto do conhecimento para percebê-los contextualizados em sua experiência primitiva (primeira).

A partir de reflexões sobre a “construção do outro”, o autor traz as contribuições da antropologia e da pesquisa etnográfica para os estudos das ciências antropológicas. Compreende a cultura enquanto construção histórica e contextualizada, enquanto tradição como entende Gadamer (1976): portanto, o entendimento do “outro” não é construído a partir da ótica do pesquisador colonizador, mas dentro de um processo em que a diferença passa a ser legitimada e vivida. A noção de “etnocentrismo” é desconstruída em favor de um olhar ético-relativizante das culturas singulares que se traduz em “(...) *Ver que a verdade está mais no*

*olhar do que naquilo que é olhado. É não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença*” (p.90).

“A construção social da realidade” é uma esfera teórica importante por trazer à baila os atores sociais que através de suas ações constroem, no cotidiano, a sua realidade. Rompe-se com o enfoque reduzido ao macro e debruça-se o olhar para as micro-realidades, sem perder de vista suas conexões com os aspectos mais amplos, no intuito de compreender o objeto in situ. MACEDO (2000) nos fala sobre a importância do cotidiano na pesquisa etnográfica: “*Outosim, é na vida cotidiana que se desenvolvem a sensibilidade, a percepção hermenêutica do projeto histórico comum, a compreensão dos processos identitários culturais, a enculturação do funcionamento mental, sem os quais somos apenas componentes.*” (p.63)

A etnopesquisa toma a “*subjetividade*” como foco fundamental. O autor enfoca a necessidade que o etnopesquisador tem de buscar a qualidade naquilo que emerge do acesso ao que o “outro” pensa, ao significar o mundo e suas ações no seu cotidiano. Ao mesmo tempo não busca estabelecer maniqueísmo entre qualidade e quantidade e, em outras palavras, parece crer que a QUALIDADE também pode ser QUANTIDADE em extensão. Busca no “*Interacionismo Simbólico*” a compreensão de que a ação social é construída a partir da “definição de situações”, da interpretação das situações vividas pelos sujeitos. Na “*Dramaturgia Social*” percebe a vida social como uma cena e através do dispositivo dramático interpreta as atividades dos atores sociais. Com a “*Etnometodologia*”, enquanto teoria do social, observa como ocorre a realização da ordem social através das ações cotidianas, via os etnométodos construídos pelos sujeitos. Ao analisar o processo de “*constituição das estruturas cognitivas e sociais*”, o faz pela compreensão de que elas se instituem nas interações sociais. Reporta-se à “*Etnografia Constitutiva*” no sentido de captar o papel do instituinte na produção do instituído, articulando isto com uma compreensão crítica e histórica dos processos educacionais. Aponta a necessidade de compreendermos a “*multiplicidade da história*”, em contraposição à

noção que tenta moldar realidades múltiplas via a unicidade histórica.

Dentro de um processo reflexivo o autor trabalha com alguns recursos metodológicos qualitativos, tais como a prática do trabalho de campo, o estudo de caso, a observação participante, a entrevista, o questionário aberto, a análise documental, a história oral, o grupo nominal ou focal, as técnicas projetivas, a imagem, a análise construcionista, o método de pesquisa etnológico, o diário de campo, a escuta sensível e o método documentário de interpretação. Mesmo primando pelos recursos qualitativos, não abre mão do rigor e da seriedade científica, necessários para a interpretação/compreensão do objeto e seus avatares.

A Etnopesquisa Crítica convida-nos a vivenciar o “*método enquanto caminho refletido*”, que possibilita a construção de saberes contextualizados, oriundos de onde sempre foi e é o “locus” capaz de tornar a ciência mais próxima de todos e mais relacional: da escuta do outro, do diálogo com as diferenças e as identidades.

A etnopesquisa torna-se ainda mais fecunda quando o autor articula-a com o currículo e a for-

mação docente. O autor, ao trazer a compreensão de currículo como “*uma totalidade em constante ‘estado de fluxo’ (Sarup, 1986), construído, reconstruído, significado e ressignificado pelos atores pedagógicos a ele implicados (...)*” (p. 258), insere-o como prática que se institui no cotidiano. Portanto, o currículo representa um campo fértil para a prática da etnopesquisa, que busca compreender a escola em sua profundidade.

Ao mesmo tempo propõe a “Etnopesquisa-formação”, que instiga a formação do professor pesquisador, inquieto, que exercita a dúvida, pensa e modifica a própria prática pedagógica num forte processo de implicação.

Sendo assim, por acionar uma prática de pesquisa em que o ator social é compreendido na sua diversidade e singularidade, vejo que a Etnopesquisa Crítica nos dá a oportunidade, enquanto pesquisadores, de ficarmos à altura do nosso tempo, face aos desafios e a complexidade da sociedade contemporânea, cujos processos comunicativos implicam compartilhar e conviver ainda mais com as alteridades locais.

## REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*. São Paulo: Cutrix, 1980.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1996, p.344

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal. 1989. p.176

*Recebido em 29.06.01  
Aprovado em 04.10.01*

**Autora:** Mônica Moreira de Oliveira Torres é professora do Departamento de Educação, CAMPUS XI, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Endereço para correspondência: Rua Amélia Rodrigues, 160, Núcleo Habitacional C.V.R.D. 48770.000 - TEOFILÂNDIA/BAHIA.  
E-mail: moncamor@bol.com.br

**Morin, Edgar.** *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2000, 116 páginas.

**Jacy Guimarães de Oliveira**

*Os sete saberes necessários à educação do futuro* é um livro escrito por Edgar Morin, a pedido da UNESCO. Nessa obra, o autor analisa, com competência e objetividade, a *visão transdisciplinar para a educação do Século XXI*. O livro está didaticamente organizado em sete capítulos, estes em temas e subtemas, nos quais o autor descreve com poeticidade, e numa concepção dialética, a capacidade de rejuntamento das ciências e das humanidades. Para isso, ele propõe o rompimento da fragmentação e da excessiva disciplinarização do conhecimento. Nessa perspectiva, Edgar Morin expõe suas idéias sobre a educação do amanhã, elencando sete saberes, que sirvam de reflexões constantes acerca da problemática universal.

O primeiro capítulo, intitulado: *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*, está dividido em cinco temas e quatro subtemas. Nesse capítulo, o autor propõe que a educação do futuro enfrente o problema de dupla face do erro e da ilusão. Segundo o autor, todo o conhecimento é passivo de risco, e ameaçado pelo erro e pela ilusão.

Edgar Morin aborda, de modo crítico e reflexivo, as correntes filosóficas e psicológicas que influenciaram na construção do saber sistematizado, em particular na educação. Essas fechadas em si mesmas e inimigas de teorias e argumentos contrários às suas verdades científicas ou pseudoverdades.

Desse modo, segundo o autor, a educação do futuro deverá ser capaz de identificar a origem de erros, ilusões e cegueiras, apontando para a superação da dicotomia do paradigma ocidental formulado por René Descartes e impregnado nas sociedades contemporâneas do século XX.

O segundo capítulo, denominado: *Os princípios do conhecimento pertinente*, está organizado em três temas e oito subtemas. Nesse capítulo, o autor levanta um problema que considera universal ao cidadão do novo milênio: *Como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade*

*de articulá-las e organizá-las?* E vai mais além: *Como perceber e conceber o contexto, o global(a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo?*

Nesse sentido, para que ocorram mudanças significativas na conjuntura do mundo atual, o autor propõe a reforma do pensamento. Essa reforma, segundo Morin, constitui-se paradigmática, ou seja, requer a capacidade de articular e organizar os conhecimentos e, assim, reconhecer e conhecer os problemas do mundo.

Portanto, para ele, o desafio da educação do futuro é confrontar-se com a existência, cada vez maior, do abismo entre, de um lado, os saberes desunidos, fragmentados, compartimentos e, de outro, as realidades ou problemas multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais e planetários que constituem o *problema universal*.

Para superar a problemática universal, o autor elenca quatro princípios: *o contexto, o global, o multidimensional e o complexo*. Nesse sentido, caberá à educação do futuro tornar esses princípios evidentes para que o conhecimento seja essencialmente pertinente às complexidades do novo milênio.

O capítulo três, intitulado: *Ensinar a condição humana*, está dividido em três temas e treze subtemas. Morin faz uma exposição poética e concisa da origem do universo e conseqüentemente do homem. Segundo ele, a educação do futuro deverá ter como prioridade primeira e universal: *o ensino centrado na condição humana*.

Na concepção do autor, o humano ainda continua fragmentado, fruto do saber compartimentado. É preciso concebê-lo como um todo, formado do cosmo, das diversidades culturais, psicológicas, sociais, biológicas, afetivas, intelectuais, presentes na complexidade do gênero humano que comporta a tríade *indivíduo/sociedade/espécie*.

Em suma, o autor concebe a condição humana inserida numa epopéia cósmica do universo e, assim, num *devenir* incessante e permanente.

O quarto capítulo: *Ensinar a identidade terrena*, está organizado em três temas e sete subtemas. Morin aborda, nesse capítulo, a importância que a educação do futuro terá em educar o humano, conscientizando-o da sua *unidade/diversidade da condição humana, da formação de um pensamento policêntrico, nutrido das culturas do mundo e da consciência terrena*.

Para Edgar Morin, a riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está em sua unidade geradora. Para isso, é necessário que ocorra a verdadeira transformação, ou seja, a intertransformação de todos, operando uma metamorfose global, que retroagiria sobre as mudanças individuais.

Portanto, a consciência de nossa humanidade, na era planetária, deverá conduzi-la à solidariedade e à compaixão recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos, segundo as quais todos são cúmplices do ensinamento da *ética da compreensão planetária*.

O capítulo cinco, denominado: *Enfrentar as incertezas*, está dividido em cinco temas e sete subtemas. O pensamento do autor, nesse capítulo, sobre o enfrentamento das incertezas, é exposto de modo contundente e reflexivo, levando o leitor(a) a repensar sobre os acontecimentos do mundo. Ele sintetiza os fatos que marcaram o rumo da história da humanidade, evidenciando momentos históricos, em que o inesperado torna-se possível e, frequentemente, o improvável se realiza mais do que o provável. E assim, a humanidade navega numa aventura incerta do cosmo. Por isso, a educação do futuro deverá estar voltada para lidar com as *incertezas* relacionadas ao conhecimento.

O capítulo seis, chamado: *Ensinar a compreensão*, está organizado em cinco temas e sete subtemas. Nesse capítulo, a abordagem crucial do autor é quanto ao *problema da compreensão para os humanos*, o que se constitui uma das finalidades da educação do futuro. Segundo Morin, apesar de os humanos se encontrarem unidos por uma rede de comunicação avançada que circunda o planeta, paradoxalmente a incompreensão parece ainda mai-

or e geral.

A incompreensão humana engloba obstáculos que dificultam a compreensão. Esses obstáculos perpassam pela incapacidade humana de refletir sobre: o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo. Estes possuem um traço comum: se situarem no centro do mundo e considerarem como secundário, insignificante ou hostil o que é estranho, distante, diferente.

Desse modo, para superar esses obstáculos, o autor propõe a única e verdadeira mundialização que estaria a serviço do gênero humano: a *da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade*. Daí, a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, e da reforma planetária das mentalidades. Portanto, compreender é também aprender e reaprender incessantemente.

O último capítulo: *A ética do gênero humano*, está organizado em três temas e três subtemas. Nesse capítulo, o autor retoma a tríade *indivíduo/sociedade/espécie*, e avança numa análise mais profunda referente à ética humana, a qual denominou de antro-po-ética. Dela emerge a nossa consciência e o espírito humano que servirão de base ao ensinamento da ética do futuro. Para Morin, antro-po-ética compreende a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária.

A obra de Edgar Morin contribui, de forma significativa, para repensar a condição humana na era planetária. Ele utiliza uma linguagem simples na exposição de suas idéias ao conceber os sete saberes necessários para a educação do novo milênio. O autor apropria-se da metodologia histórico-comparativa, apontando para a superação da dicotomia ocidental do saber fragmentado.

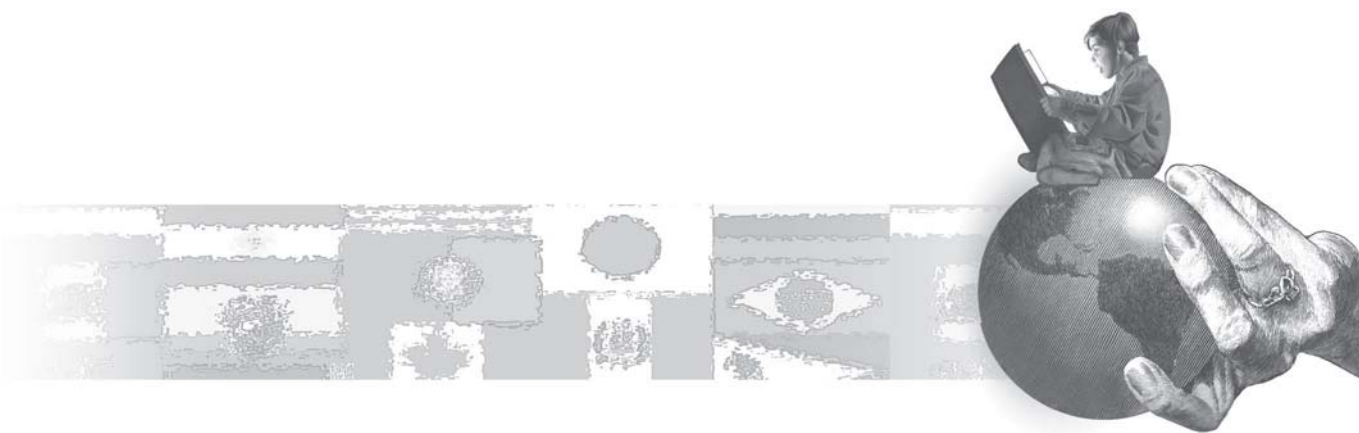
O pensamento de Morin conduz o leitor(a) a refletir acerca da educação do futuro milênio centrada na condição humana. O autor propõe superar a compartimentalização do saber, apresentando a concepção transdisciplinar capaz de rejuntar ciências e humanidades, e romper com a oposição entre natureza e cultura.

Assim, a leitura da obra está recomendada a todos os educadores preocupados com a educação das futuras gerações, que tenham como prioridade *ensinar a ética da consciência planetária*.

*Recebido em 28.06.01*  
*Aprovado em 11.08.01*

**Autora:** Jacy Guimarães de Oliveira, graduada em Pedagogia pela UFBA. Pós-graduada em Especialização em Alfabetização pela UEFS e aluna do curso de Especialização em Literatura Infantil e Educação da UNEB. Coordenadora pedagógica da Rede Pública Estadual de Ensino e professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Endereço para correspondência: Rua A, s/nº, Ed. 133D, apt.104 – Conjunto Colina Azul - Paralela - 41120-000 - Salvador-BA.  
E-mail: jacy.oliveira@bol.com.br





# RESUMOS DE TESES



# TRÊS RESUMOS DE TESES DE DOUTORADO – 2001

**Título: EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: ALÉM DO ESTADO E DO MERCADO? - A Experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade-CNEC (1985-1998)**

**Autora: Ronalda Barreto Silva**

**Orientador: Prof. Dr. Dermeval Saviani**

Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação – Doutorado em História da Educação

Este trabalho insere-se na discussão sobre o público, o privado e o comunitário na educação brasileira, abordando as questões do abandono das teses da democratização, da igualdade e da inscrição da educação no âmbito do assistencialismo como parte do processo de modificação/redução da intervenção estatal nas políticas sociais, articulado ao esvaziamento da luta pela escola pública e ao fortalecimento do denominado “terceiro setor” da sociedade e legitimado pela metamorfose dos conceitos que se verifica no âmbito educacional, especialmente o conceito de público, historicamente interpretado como esfera estatal e metamorfoseado no público não-estatal.

O objeto de estudo é a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade-CNEC, uma instituição que possui uma presença significativa na edu-

cação brasileira e na política educacional, oferecendo escolas da educação infantil ao ensino superior. A CNEC assume o discurso de uma via entre o público e o privado, entre o Estado e o Mercado, para tanto, utilizando o mecanismo de embasamento no tema da comunidade.

A instituição apresenta diversas características, de acordo com vários contextos, buscando sempre atender à política educacional implementada pelo Estado brasileiro e, nos últimos anos, tem diversificado as suas ações na perspectiva da educação comunitária como posta atualmente, compreendendo um leque considerável de atividades e, para tanto, realiza modificações internas que possibilitam evidenciar elementos constitutivos das novas tendências da privatização da educação brasileira.

**Autora:** Ronalda Barreto Silva, Doutora em Educação pela UNICAMP, é professora do Departamento de Educação II da Universidade do Estado da Bahia – Campus II. Endereço para correspondência: Rua João Mendes da Costa Filho, 263, apt. 203c, Costa Azul – 41750.190 Salvador/BA. E-mail: ronaldal@e-net.com.br

**Título: OS TEMPOS MODERNOS DO CAPITALISMO MONOPOLISTA: um estudo sobre a Petrobrás e a (des)qualificação profissional dos seus trabalhadores**

**Autor: Carlos Alberto Lucena**

**Orientador: José Claudinei Lombardi**

Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação - Doutorado em História da Educação

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os impactos das transformações do capitalismo monopolista nos trabalhadores petroleiros. Analisa a fundação da Petrobrás, sua importância para o Brasil, e as relações da empresa com a força de

trabalho. Realiza uma discussão sobre a qualificação profissional, articulada com o desemprego gerado pela atual crise do capitalismo. Demonstra a consolidação da (des)qualificação profissional como instrumento para conter a luta

de classes. Em uma abordagem histórica, debate o aumento da precarização da empresa e como o trabalho em seu interior vem sendo (des)qualificado, um processo em construção que atenta contra uma das categorias profissionais mais organizadas, em termos sindicais, do país.

Demonstra que o conceito de qualificação profissional transcende o tecnicismo. A qualificação vai além do domínio da máquina, englobando diversos fatores que se interligam em um mesmo processo, como a política, a cidadania e a qualidade de vida.

**Autor:** Carlos Lucena, Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp, é Professor do Programa de Mestrado da Universidade do Contestado em Santa Catarina. Livro publicado: *Aprendendo na Luta: a história do Sindicato dos Petroleiros de Campinas e Paulínia*. São Paulo. Publisher Brasil, 1997. Endereço para correspondência: Av. Padre Manoel da Nóbrega, 355, Apt. 45 C, Jardim Garcia, 13061-140 Campinas, SP. E-mail: carloslucena@mpc.com.br

**Título: A apropriação do conhecimento público pelo setor privado na relação Universidade-Empresa: um estudo a partir do caso da Unicamp**

**Autora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida**

**Orientador: Prof. Dr. Dermeval Saviani**

Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação - Doutorado em História da Educação

Data da Defesa: 19 de fevereiro de 2001

Com a globalização e o advento da sociedade em rede, tanto as empresas nacionais quanto às universidades públicas, passaram a enfrentar novos desafios. Para as empresas nacionais, o desafio maior tem sido a exposição à competição internacional, com o fim das políticas protecionistas. Já para as Universidades, o principal problema é o de manter-se enquanto tal e preservar os investimentos na pesquisa acadêmica.

A alternativa ao declínio dos investimentos na parceria com as empresas estatais, devido à privatização desse setor, é a intensificação dos convênios com as empresas privadas. Contudo, uma série de problemas se apresenta ligada a essa alternativa os quais vão desde as dificuldades do entrosamento entre os dois setores até as questões referentes ao próprio estatuto das universidades: até que ponto os convênios e parcerias de pesquisa com o setor privado podem comprometer o caráter público da academia?

A partir da análise dos problemas referentes à transferência do conhecimento da Universidade

para as empresas e de entrevistas com pesquisadores de diversos Institutos, Departamentos e Faculdades de Engenharia da Unicamp, buscamos mostrar as várias concepções que se apresentam a respeito da relação da Universidade Pública com os setores privados.

Propomos que a pesquisa conveniada, assim como assessoria às empresas, podem ser efetivadas por uma Universidade Pública enquanto tal. Contudo, uma universidade pública deve ser plural, isto é, não deixar que apenas essa dimensão de convênio prevaleça na definição de seus programas de pesquisa. A pluralidade significa que, além de manter “*abertas*” as formas de contratações com o setor privado, buscando resguardar os interesses e os valores acadêmicos tradicionais, ela deve estar “*aberta*” também para desenvolver parcerias com setores públicos administrativos e as diversas entidades de sociedade civil, a fim de desenvolver projetos voltados para a melhoria das condições sociais dos que não são favorecidos pelo mercado, ampliando, assim, seu leque de envolvimento com a

sociedade, contribuindo para a superação das contradições econômicas, em especial, a desigualdade social.

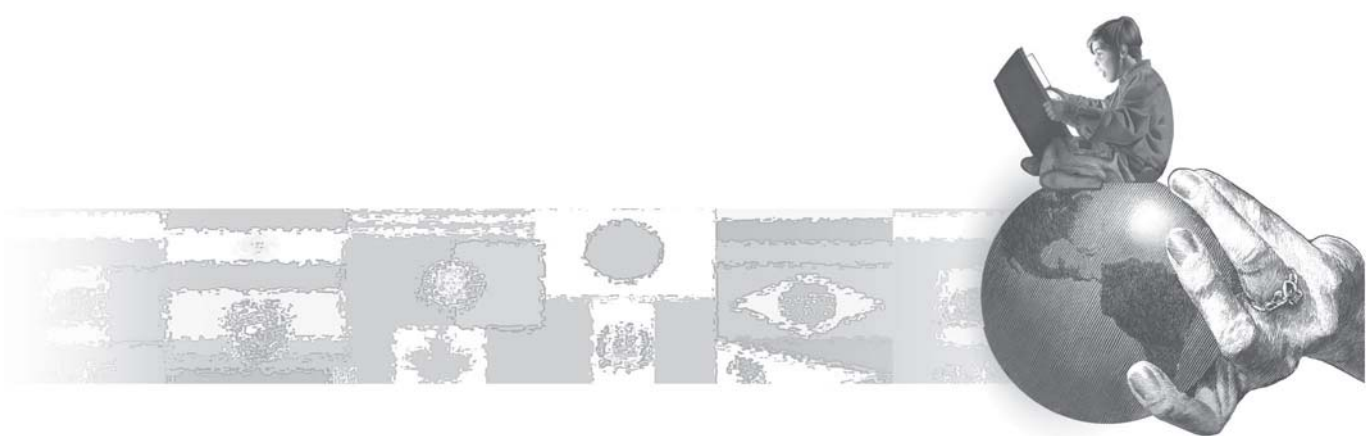
Em ambos os casos, a atuação do Estado é fundamental, tanto no sentido de possibilitar o desenvolvimento das empresas nacionais e da deman-

da por uma tecnologia autóctone, quanto para investir nas áreas acadêmicas não interessantes para o mercado, mas de fundamental importância para promover a justiça social e preservar os interesses nacionais mais amplos, no que se refere à cultura, ao território, e a todo patrimônio público.

**Autora:** Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Pedagoga, Mestre e Doutora em História da Educação pela FE da Unicamp, é professora de História e Filosofia da Educação e orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso na Faculdade de Pedagogia da Universidade Salesiana de Lorena e da Universidade Paulista de Campinas, e coordenadora do GT História, Sociedade e Educação Salesiana no Brasil - HISTEDSAL, filiado ao HISTEDBR. Endereço para correspondência: Av. Francisco Glicerio, 1458, apto 34, Centro, 13013-140 Campinas-SP. E-mail: malupalmeida@uol.com.br







# INSTRUÇÕES



# Revista da FAEBA - FORMULÁRIO DE AQUISIÇÃO

Nome da Pessoa Física (+ profissão e lugar de trabalho) ou da Instituição:

.....  
.....

Endereço: ..... Bairro .....

CEP ..... Cidade ..... Estado .... Tel. .... Fax .....

E-mail .....

## MODALIDADE DE AQUISIÇÃO

### 1 – ASSINATURA

- Assinatura: R\$ 18,00 (2 números)

- Assinatura estudante da UNEB: R\$ 14,00 (2 números)

### 2 - NÚMEROS AVULSOS

- Compra de números avulsos: R\$ 10,00 (vide lista na página seguinte)

Número(s) da revista (e/ou temas) e quantidade de exemplares solicitados (por número):

.....  
.....  
.....

### 3 – PERMUTA

- Troca por publicação congênera – especificar em carta anexa.

## OBSERVAÇÕES

Para assinatura ou compra, enviar o formulário preenchido, acompanhado de CHEQUE NOMINAL ou de um comprovante de depósito bancário (para o Banco 237 - BRADESCO, agência 3567, conta corrente 10434/5), em nome da: **UNEB/Revista da FAEBA** (citando no verso a finalidade do pagamento), para o seguinte endereço:

**REVISTA DA FAEBA – Educação e Contemporaneidade**

Departamento de Educação I – NUPE

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba – 41150.350 – **SALVADOR - BA**

**Informações complementares:** Tel. 0\*\*71.387.5916 - Fax: 0\*\*71.387.5938

**E-mails:** refaeeba@campus1.uneb.br / yaraataide@terra.com.br / manadja@uol.com.br

# REVISTA DA FAEEDA - NÚMEROS E TEMAS

Desde o final do ano de 1992, quando foi lançado o primeiro número, já foram publicados os seguintes números:

Nº 1 - EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE (esgotado)

Nº 2 - EDUCAÇÃO E CIDADANIA (esgotado)

Nº 3 - EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (esgotado)

Número especial sobre CANUDOS – CENTENÁRIO DE BELLO MONTE (Segunda edição corrigida e melhorada)

Nº 4 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Nº 5 - EDUCAÇÃO E EDUCADORES

Nº 6 - EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Nº 7 - EDUCAÇÃO E ÉTICA SOCIAL (com homenagem especial a Paulo Freire)

Nº 8 - EDUCAÇÃO E TERCEIRO MILÊNIO

Nº 9 - EDUCAÇÃO E LITERATURA

Nº 10 - EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Nº 11 - EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

Nº 12 - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Nº 13 - BRASIL 500 ANOS

Nº 14 - A CONSTRUÇÃO DA PAZ

Nº 15 – EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE

Nº 16 – GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

**Vide números, com capa, apresentações e sumários, no homepage:**

**[www.uneb.br/Campus\\_I/Educacao/revista.htm](http://www.uneb.br/Campus_I/Educacao/revista.htm)**

**Link: Publicações**



# INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade** considera para publicação 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 via Internet para Jacques Jules Sonnevile: jacqson@uol.com.br, segundo as normas definidas a seguir:

1. Na **primeira página** deve 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 e Palavras-chave** (português); Abstract e Key words (língua estrangeira): apenas 1 parágrafo por resumo/abstract.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias, quando apresentados em folhas separadas, precisam indicar os locais onde devem ser incluídos, devem ser titulados e apresentar indicações sobre a sua autoria.

4. As **notas** numeradas devem vir numa lista ao *final* do artigo, *antes* da lista das referências bibliográficas; também os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

5. Havendo necessidade de **citação bibliográfica** inserida no próprio texto, a mesma deve vir entre aspas, remetendo o leitor à referência bibliográfica, entre parênteses. Exemplo: (Freire, 1982:35), o que corresponde ao último sobrenome do autor, ano da publicação e número da página citada. Igual procedimento deve ser adotado para qualquer referência a um autor. Deste modo, no fim do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias.

6. Sob o título **Referências** devem vir no fim do artigo, após as notas, em ordem alfabética, conforme as normas 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 apenas 1 lauda, incluindo 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**

