



Formação, trabalho, sociedade e conhecimento

A escuta de conceitos enredados
no cotidiano do sujeito

ADRIANA PAULA OLIVEIRA SANTOS

VERA FARTES



Formação, trabalho, sociedade e conhecimento

**A escuta de conceitos enredados
no cotidiano do sujeito**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitora

Dora Leal Rosa

Vice Reitor

Luís Rogério Bastos Leal



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Ângelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Adriana Paula Oliveira Santos

Vera Fartes

ORGANIZADORAS

Formação, trabalho, sociedade e conhecimento

**A escuta de conceitos enredados
no cotidiano do sujeito**

EDUFBA

SALVADOR, 2010

© 2010, by autores

Direitos para esta edição cedidos à EDUFBA.

Feito o depósito legal.

PROJETO GRÁFICO, EDITORAÇÃO E CAPA

Gabriel Cayres

REVISÃO

Eduardo Ross

NORMALIZAÇÃO

Adriana Caxiado

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Formação, trabalho, sociedade e conhecimento : a escuta de conceitos enredados no cotidiano do sujeito / Adriana Paula Oliveira Santos, Vera Fartes (Org). - Salvador: EDUFBA, 2010.

298 p.

ISBN 978-85-232-0757-1

1. Educação para o trabalho. 2. Formação profissional. 3. Conhecimento e aprendizagem. 4. Inclusão de excepcionais. I. Santos, Adriana Paula Oliveira. II. Fartes, Vera.

CDD - 371.425

Editora filiada à



EDUFBA Rua Barão de Jeremoabo, s/n *Campus* de Ondina,

Salvador – Bahia cep 40170-115 Tel/fax: (71) 3283-6164

www.edufba.ufba.br edufba@ufba.br

Sumário

9 **Formação, trabalho, sociedade e conhecimento:**

conceitos e relações

Adriana Paula Oliveira Santos

Vera Fartes

Primeiro Enredo

**A escuta da formação, trabalho, sociedade e conhecimento:
um quarteto em si e do outro**

19 **Formação, transformação e afirmação**

Álamo Pimentel

43 **Mutações socioculturais, trabalho, processos identitários,
saberes e culturas profissionais**

Sílvia Michele Macedo

61 **A autoconservação na formação ideológica no esclarecimento**

Julio Cesar Gomes Santos

Edvaldo Souza Couto

79 **Trabalho, autoconhecimento e desenvolvimento humano**

Dinéa Maria Sobral Muniz

Maria Lucileide Mota Lima

Segundo Enredo

Formação, trabalho, sociedade e conhecimento: quarteto de conceitos do cotidiano de saberes do sujeito

- 101 **Dimensionando conhecimentos de medicina e saúde na qualificação profissional de professoras que trabalham em escolas hospitalares**
Alessandra Santana Soares e Barros
- 131 **Análise do campo de trabalho odontológico e da formação do cirurgião-dentista a partir de uma perspectiva conjuntural das políticas públicas de saúde no Brasil**
Mariângela Silva de Matos
Robinson Moreira Tenório
- 161 **O trabalho do monitor em pontos de inclusão digital: atividades de mediação para uma inclusão efetiva**
Henriette Ferreira Gomes
Barbara Coelho Neves
- 179 **Reflexiones críticas sobre las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales en la universidad - el caso de la antropología**
Pilar Echeverry Zambrano
- 201 **Pessoas com deficiência: trabalho, inserção e qualificação**
Eliane de Sousa Nascimento
Theresinha Guimarães Miranda

Terceiro Enredo

Conhecimento, políticas públicas e educação profissional: conceitos enredados na formação dos sujeitos

- 223 **Formação profissional em um mundo de automação**
Robinson Moreira Tenório
Cláudio Alves de Amorim
- 245 **Educação profissional integrada ao Ensino Médio:
concepção e políticas públicas no governo Lula**
Maria Regina Filgueiras Antoniazzi
Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto
- 263 **O PROEJA e o perfil de seus beneficiários:
análise de uma política pública na perspectiva da educação integrada**
Jacilene Fiúza de Lima
Vera Fartes
- 277 **Diplomas e saberes:
acadêmicos, tecnólogos e desigualdade no Brasil**
Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Formação, trabalho, sociedade e conhecimento: conceitos e relações

Adriana Paula Oliveira Santos¹

Vera Fartes²

O presente livro apresenta ideias, conceitos e relações sobre a formação, o trabalho, a sociedade e o conhecimento na atualidade, e convida-nos ao debate sobre a relação do homem e a sua formação, a partir da necessidade de um despertar humano sobre as suas vivências e experiências cotidianas como construção cultural.

Pensar a formação exige o estabelecimento de relações de interação com o outro e a perspectiva da proposta de outro referencial, um novo sujeito na diferença, na diversidade, na soma dos contrários que se envolvem dialeticamente em sistemas objetivos e subjetivos. Nesse sentido, “[...] a formação [...] resulta das relações que tecemos entre o pessoal e o social, o eu e o outro, o objetivo e o sub-



- 1 Professora do Instituto Federal de Educação de Alagoas – IFAL; Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced-UFBA; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociedade, Conhecimento e Trabalho (Gepect); bolsista Capes/Piqdtec/Setec/Mec.
- 2 Doutora em Educação; Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Bolsista de Produtividade em pesquisa do Cnpq; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociedade, Conhecimento e Trabalho (Gepect).

jetivo, demarcando a definição de si e a percepção interior”. (SOUZA, 2006, p. 36)

Os projetos da modernidade têm se mostrado em processo de falência, situação que pugna por sociedades politicamente democráticas, mais justas, com uma repartição econômica e de desenvolvimento mais equilibrado. Se a sociedade segue um caminho contrário a esses objetivos, vão “desvanecendo-se as esperanças de diluição das desigualdades sociais e mantendo-se uma ‘pobreza massificada’ nas sociedades de abundância, o que constitui a expressão mais paradoxal dos ideais democráticos de mudança [...]”. (MORGADO, 2005, p. 14)

A formação requer o sujeito na sua singularidade, mas também na sua multiplicidade e nas suas condições de vida coletiva. O individualismo afasta a individualidade do projeto de uma sociedade mais solidária, justa e igualitária. Nesse sentido, a polifonia do conceito de formação “[...] ora entendido como instruir, ora como treinar ou como educar, não marca, na maioria das vezes, o campo semântico desta palavra”. (SOUZA, 2006, p. 37) Diferentes sentidos e significados, muitas vezes idênticos e às vezes excludentes, fazem da formação uma palavra traiçoeira. Confundi-la com educação, formação permanente, capacitação, formação profissional, conduz, muitas vezes, a um reducionismo no pensar a formação como experiência da própria existência humana, “projeto de produção da vida mediada pelos sentidos estabelecidos pelos sujeitos no processo de formação”. (SOUZA, 2006, p. 37)

Segundo Souza (2006, p. 38), a formação tem se desenvolvido e caminhado em dois sentidos e é consubstanciada em duas diferentes concepções:

Uma, centrada na racionalidade técnica e na tônica das ações de formação com base na heteroformação – engenharia e tecnologia da formação – e a outra, centrada no sujeito e na historicidade, nas subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação, denominada de abordagem existencial da formação.

Para Macedo (2010, p. 21), formação envolve a compreensão de que este é um fenômeno que “[...] se configura numa *experiência* profunda e ampliada do *Ser* humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações”. Além disso, Macedo (2010, p. 27) afirma que não podemos confundir ou reduzir o fenômeno da formação que se realiza num sujeito relacional, com a gestão da formação e sua racionalidade. Não é cabível pensar a formação na atualidade como algo “exterodeterminado”, “[...] como ação para completar, reajustar, retificar existências ou como um simples atendimento de demandas burocráticas”.

Nesse sentido, Macedo (2010, p. 27) aborda a formação relacionando-a à experiência e à reflexão. “[...] É aqui que a experiência da formação conhece a *temporalidade*, a *duração*, o *inacabamento*, a *realização*, tão importantes para pensarmos na complexidade do termo e das existências em formação”. Essas e outras discussões sobre formação, educação e sociedade contemporânea, a relação entre saber e poder na formação, transformação e afirmação, são abordadas neste livro no artigo de autoria do Prof. Dr. Álamo Pimentel, para quem compreender a formação vai além de compreender o sentido da instrução enciclopédica, porque ao entrar no mundo o indivíduo já participa da construção simbólica da sua existência.

Aqui pontuamos também, nesse contexto, que a formação e a inclusão mantêm estreitos objetivos, e que é importante analisar na contraditória, complexa e dinâmica sociedade do conhecimento que o sentido de integração que a formação imprime à existência humana pode fazer parte do debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência (ver artigo de Eliane Nascimento e Theresinha Miranda), que, na sua singularidade, também enfrenta os desafios contemporâneos de inserção no mercado de trabalho e de construção de identidades social, pessoal e profissional.

A formação está relacionada intimamente com a educação, a construção de identidade do sujeito e às demandas e exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Contudo, a sua articulação

é ato complexo para o ser humano. Como já nos referimos, a modernidade trouxe uma configuração individualista de vida para o homem, submetendo trajetórias pessoais e restringindo as relações com os outros ao predomínio

[...] de uma lógica de racionalidade assente na razão e que subestima emoções, afectos, intuições e prazeres, a primazia dos critérios de eficiência e de eficácia, a negligência em relação a custos sociais e ambientais, ‘a sedução imparável do ‘mais ter’, mesmo que em prejuízo ou em detrimento do ‘melhor ser’ e da qualidade da vida pessoal e colectiva’, são exemplos evidentes dessa herança que teima em perpetuar-se mais que, por se revelar incapaz de enfrentar com êxito tais desigualdades, deixa a descoberto a necessidade urgente de ‘uma nova cultura, base de suporte indispensável para um novo contrato social’ assente na justiça, na solidariedade e na cidadania democrática. (MORGADO, 2005, p. 14-15)

Para Morgado (2005), nós somos herdeiros de uma época de promessas marcada por grandes expectativas em prol da construção de uma sociedade democrática e socialmente mais justa. Contudo, a modernidade nem foi capaz de realizar os ideais que se propunha. O fato é que “[...] persiste ainda um conjunto de fenômenos preocupantes que legitimam uma acentuada apreensão relativamente a um futuro que parece continuar irremediavelmente marcado pela violência, pela exclusão e pela desigualdade”. (MORGADO, 2005, p. 13)

E se a modernidade está em crise e o pensamento pós-moderno traz “novas” ideias e propostas, eis que, na dúvida, é preciso refletir sobre a identidade no mundo do trabalho, sobre a realidade social, ambiental, cultural que se apresenta como ruptura, como oposição ao que está posto. Segundo Hargreaves (apud MORGADO, 2005, p. 58) o pós-modernismo é uma “[...] postura teórica, uma atitude, um modo de posicionamento perante a realidade contemporânea, dominado por uma notável incredulidade perante o conhecimento que se apresenta como objectivo, de valor universal e favorecedor do progresso [...]”. As instabilidades que confrontam o projeto moderno com as realidades econô-

mica, social e ambiental do mundo, lembram-nos que, como membros da academia, os conceitos científicos tidos como verdades imutáveis para a humanidade, agora são questionados, desmistificados, contra-argumentados e fazem parte, como afirma Hargreaves (apud MORGADO, 2005, p. 59), dessa postura teórica pós-moderna que pressupõe “a negação da existência de um conhecimento fundamental, com base no argumento de que não existe uma realidade social cognoscível ‘para além dos sinais da linguagem, da imagem e do discurso’”. Para a Hargreaves (apud, MORGADO, 2005, p. 59), “[...] tudo o que, analiticamente, o teórico social pós-moderno tem ao seu dispor ‘é a prática da desconstrução das versões da realidade existentes e o acto de se dar voz a outras versões que são normalmente negligenciadas ou suprimidas’”.

Nesse contexto, conceituar e relacionar as identidades sociais é fundamental, contudo, de extrema dificuldade. Inspiramo-nos em Dubar (2005), que afirma que a identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, a ideia de herança da geração precedente perde força em seu pensamento. A identidade é uma construção de cada geração, em um misto de categorias e posições oriundas da geração precedente, e através de novas estratégias criadas nas instituições que compõem a nova geração.

Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais. Também nesse campo abordagens sociológicas importantes contribuíram para precisar os mecanismos da socialização profissional. (DUBAR, 2005, p. 156)

Mais sobre as tensões desses conceitos podemos encontrar no texto de Sílvia Michele Macêdo (2010), que relaciona: identidade, cultura profissional e trabalho. Para a autora, “[...] a perspectiva de identidade vem sendo debatida e questionada sobre seu sentido em diferentes campos científicos e dos saberes, isto inclui questões que perpassam contextos profissionais”.

O livro apresenta e problematiza, ainda, temas relevantes para refletirmos sobre educação, formação, diversidade, trabalho, desenvolvimento profissional, sociedade e o conhecimento na atualidade, como observamos nos artigos: *A autoconservação na formação ideológica no esclarecimento* (Julio Cesar Santos e Edvaldo Couto); *Trabalho, autoconhecimento e desenvolvimento humano* (Dinéa Muniz e Maria Lucileide Lima) e *Formação profissional em um mundo de automação* (Robinson Tenório e Cláudio Amorim).

14
✿

Todo esse contexto de discussão apresenta, também, a relação entre a formação profissional e seu sentido, quando observamos que o mercado de trabalho privilegia o processo educativo contemplando a diplomação. A medida de conhecimento do cidadão é através de seu nível de escolaridade e da quantidade de cursos e diplomas que possui. O valor de seu salário também corresponderá ao que comprovar como “formação”.

Acrescentamos aqui as contribuições sobre os saberes profissionais nas profissões da área de saúde, especificamente sobre os odontólogos e professores pedagogos no curso de medicina, e também sobre as análises realizadas sobre o papel do monitor na inclusão digital; o saber da leitura na profissão docente; e as práticas pedagógicas das ciências sociais no ensino superior (ver os artigos de Mariângela Matos e Robinson Tenório; Alessandra Barros; Henriette Gomes; Barbara Neves; e de Pilar Echeverry Zambrano).

Por fim, não poderíamos deixar de abordar a questão da Educação Profissional e Tecnológica, que, no Brasil, principalmente nos últimos oito anos, tem recebido atenção e destaque por parte do Governo Federal, com expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nova regulamentação, novas contratações de professores e técnicos administrativos como investimento para qualificar e formar trabalhadores para a indústria, comércio, serviços, e área tecnológica.

Além disso, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no que se refere ao ensino profissional e tecnológico, houve a ampliação da oferta de vagas também em outras modalidades de ensino, inclusive no âmbito do ensino superior, com a perspectiva de cursos de graduação para atender demandas em setores que apresentam

lacunas de profissionais no mercado de trabalho, como são os casos da engenharia civil, de petróleo e gás, e as licenciaturas (matemática, física, química, entre outras).

Essas mudanças geraram novas políticas e questões sobre os fundamentos, os princípios, as concepções e os objetivos da formação profissional e tecnológica no Brasil, e são discutidas nos textos: *Formação profissional em um mundo de automação* (Robinson Tenório e Cláudio Amorim); *Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: Concepção e Políticas Públicas no Governo Lula* (Regina Antoniazzi e Álvaro Alberto Leal Neto). Para Antoniazzi e Leal Neto, “ao contrário do discurso oficial, as iniciativas referidas se apresentam sob nova roupagem, como ações de caráter de emergência e pela ausência de políticas de universalização de direitos”.

Ao estudarem o perfil dos beneficiários de um curso de formação integrada para jovens e adultos (PROEJA), as autoras Jacilene Fiúza de Lima e Vera Fartes puderam observar que o público-alvo do PROEJA (Educação Profissional de Jovens e Adultos) não tem sido atingido. Embora voltado para a elevação da escolaridade e profissionalização de alunos que possuem apenas o ensino fundamental, o curso é constituído por uma população de alunos que, na sua maior parte, ao ingressar, já cursou o ensino médio completo.

Completa essa coletânea o artigo de Maria Lígia Barbosa. Nele, a autora analisa as percepções sobre os diferentes diplomas do atual ensino superior brasileiro, a saber: o acadêmico e o profissional, buscando analisar em que medida os diplomas superiores de tipo acadêmico e de tipo profissional são percebidos como credencial ou como mérito, compreendendo assim o sentido da valorização dos títulos escolares e sua contribuição para a organização da desigualdade social.

Dessa forma, a coletânea de artigos ora organizada em livro, subdividido em três enredos que abrangem a formação, o trabalho, a sociedade e o conhecimento, é democrática, no sentido de apresentar diferentes perspectivas e temas a partir de autores, todos professores/pesquisadores, que, com suas múltiplas e ricas experiências, convocam-nos a estabelecer e propor novas relações e conceitos enredados no cotidiano do sujeito.

REFERÊNCIAS

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MORGADO, J. C. *Currículo e profissionalidade docente*, Porto: Editora Porto, 2005. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas. n. 23).

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Eduneb, 2006.

Primeiro Enredo

**A escuta da formação, trabalho,
sociedade e conhecimento:
um quarteto em si e do outro**



Formação, transformação e afirmação

Álamo Pimentel¹

INTRODUÇÃO

Pensar e praticar a educação nas sociedades contemporâneas exige a ultrapassagem dos limites impostos pelo excesso de disciplina no pensamento e na ação. Sob o afã das grandes conquistas do pensamento técnico-científico articulado com a expansão colonialista e mercantil da Europa, a modernidade fez florescer um mundo em que o saber e o poder constituem simbioses epistemológicas e sociais em que a produção de conhecimento é também produção de formas rígidas de regulação da vida social. Em nome da ordem que alimenta o ego do Estado, a educação, seja ela pública ou privada, deriva de um esforço de manutenção dos padrões instituintes e instituídos da vida social conforme os modelos dominantes que genericamente participam da chamada agenda neoliberal.



- 1 Doutor em Educação. Professor Adjunto II de Antropologia da Educação do Departamento I da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, participa da Coordenação do Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto; Coordenador da Missão Científica do Programa de Licenciaturas Internacionais da CAPES-UFBA-Universidade de Coimbra como Coordenador do Projeto de Licenciaturas Internacionais em Ciência e Tecnologia entre a UFBA e a Universidade de Coimbra.

Parto do pressuposto que todas as tentativas de generalização de conceitos e práticas excessivamente centrados nos modelos determinantes das políticas de educação produziram formas de reprodução perversas da vida em sociedade, sobejamente analisadas por inúmeros autores modernos. Entre nós, brasileiros, duas grandes referências de análise que ainda influenciam esta perspectiva crítica da modernidade são encontradas em Bourdieu (1992) e Althusser (2001). O primeiro nos mostra o poder simbólico das instituições modernas na reprodução de formas de pensamento e práticas sociais. O segundo nos indica a forte autorreferenciação ideológica dos chamados aparelhos repressivos, através dos quais o Estado institui as formas de controle da vida social. Trata-se de duas perspectivas de análise atuais que inspiram a importância da crítica aos modelos de educação que temos conhecimento naquilo que remete às permanências das objetificações do macrosocial sobre a formação social dos indivíduos. Contudo tais perspectivas esbarram nos limites da própria crítica, uma vez que deixam pouca ou nenhuma abertura epistemológica para se pensar que no interior dos sistemas, ou dos aparelhos de Estado, a sociedade não é tão homogênea quanto parece e os processos sociais não estão submetidos a condições tão rígidas de conformação como nos fazem pressupor tais autores.

As crises do modelo econômico no Século XX e nesta primeira década do Século XXI desafiam análises que buscam superar o pessimismo epistemológico e social. Entre os autores com quem tenho tentado estabelecer interlocuções neste sentido destaco, inicialmente, Boaventura de Sousa Santos (1997) e Georges Balandier (1997). Ambos me inspiram a pensar a educação do ponto de vista periférico das epistemologias que definiram a centralidade da reprodução dos sistemas sociais, porque sugerem que no interior de toda sociedade os indivíduos estão em pleno movimento entre a ordem e a desordem. Para Santos (1997, p. 169):

O esforço teórico a empreender deve incluir uma **nova teoria da democracia**² que permita reconstruir o conceito de cidade-



nia, uma **nova teoria da subjectividade** que permita reconstruir o conceito de sujeito e uma **nova teoria da emancipação** que não seja mais que o efeito teórico das duas primeiras teorias na transformação da prática social levada a cabo pelo campo social da emancipação [...].

É preciso revisitar as tradições do pensamento social para buscar formulações inovadoras na abordagem da democracia, da subjectividade e da emancipação social. As sociedades estão sempre em movimento de transformação das suas relações internas, são instáveis e produzem sentido histórico na medida em que dão emergência a novas configurações do tempo e do espaço de suas ações. O cotidiano passa a ser uma dimensão importante para a compreensão da política e da ética como afirmação do presente, apesar das contradições que ora mascaram desigualdades sociais e diferenças culturais, ora provocam a irrupção de conflitos que transformam tais desigualdades e diferenças em manifestos eloquentes de contestação das ordens estabelecidas e aposta na produção do inédito. Para Balandier (1997, p. 15):

A modernidade é essencialmente movimento, mobilidade generalizadora, torna mais evidente o impossível, mas abre suas portas a inúmeros possíveis; confronta-se com futuros mal definidos e pouco previsíveis: nenhuma referência da tradição pode garantir a escolha de alguns deles, pois a modernidade fabrica continuamente rupturas, nenhum saber cientificamente provado pode discerni-los, pois ela reforça, por sua própria ação, os fatores de indeterminação [...].

O reconhecimento do movimento e da incerteza como forças que produzem sentido para a modernidade, introduz o desafio de compreender o pensamento científico como uma construção provisória e passível de transformações em seus princípios e conceitos, nos ritmos das mudanças sociais que, segundo pensamento de Balandier, são imprevisíveis e insubordinadas a toda e qualquer rigidez epistemológica.

Tomo estas referências a título de introdução às perspectivas teóricas com as quais tento me situar no campo da educação. Suponho, com

os autores em destaque que se colocam entre a reprodução de velhos modelos e a construção de novos paradigmas da vida em sociedade, que a educação, seja ela escolar ou não, provoca a busca por novas referências que auxiliem a compreender a contemporaneidade como tempo e espaço que se formam, transformam e afirmam segundo a emergência dos conflitos e o poder criador de novas formas de emancipação social. Ainda que estas últimas aconteçam às margens das instituições erguidas pelas civilizações ocidentais modernas na tentativa de controlar e governar as formas individuais e coletivas de vida pública e privada.

Tento escapar do pessimismo teórico pelo atestado da combinação entre pensar e viver que introduzem nas minhas experiências em educação o testemunho da irrupção das transformações em escala microsocial, sobretudo no âmbito dos processos educativos que reúnem os indivíduos em redes de cooperação social na produção de circuitos interculturais de existência. Daí a ênfase na formação, transformação e afirmação como noções elementares para situar a educação como paradigma “antropobiossocial” de construção dos contextos de interação entre indivíduos, sociedade, cultura e natureza.

Vou utilizar algumas alegorias etnográficas, no sentido proposto por Clifford (1998), para explorar a base conceitual que me situa naquilo que tento definir como campo “antropobiossocial” de reflexão sobre a educação. Através destas alegorias creio que seja possível dar a ver aquilo que compreendo como formação, transformação e afirmação nas tessituras dos processos educativos que circunstanciam o humano no âmbito das relações de saber e poder, a caminho de uma vida social em que natureza e cultura são partes indissociáveis na construção das presenças humanas. As minhas contraposições críticas com as teorias modernas da educação partem do princípio que a submissão da natureza aos desígnios humanos deve ser profundamente questionada. O pressuposto da instrução filosófico-científica que habilita o humano para as técnicas de intervenção na natureza produziu mundos artificiais, que hoje se encontram em colapso pelos efeitos destrutivos da técnica sobre a vida (no seu sentido mais amplo). Uma das grandes contribuições da antropologia, desde a sua emergência como ciên-

cia, foi produzir visibilidade para outras formas de organização social e cultural em que a educação é o que liga o humano à natureza. Estudos recentes, advindos das chamadas Ciências da Vida, têm destacado a indissociabilidade entre os fenômenos naturais e sociais, vejam-se os exemplos da biologia do conhecimento de Humberto Maturana (1997) e das novas formulações das neurociências conforme os acentos dos estudos de Antonio Damásio (1996) e Oliver Sacks (2008). Boaventura de Sousa Santos, assim como Georges Balandier, trouxeram-me para um campo do pensamento social em que a sociologia, a economia, a política e a história, a ecologia e a antropologia constituem intercontextualidades paradigmáticas enquanto ciências sobre o humano e a vida social. Rodolfo Kusch (1978) me inspira a tomar o pensamento produzido na América Latina como desafio para a mudança na postura epistemológica no olhar sobre a cultura que aqui produzimos como herdeiros de um pensamento mestiço. Penso ser possível retirar destes exemplos novas inspirações para a compreensão da educação como um processo seminal de tomada de posição do humano na relação com outros humanos e com as mais diversas formas de vida com que compartilha tempos e espaços no mundo contemporâneo.

A FORMAÇÃO NOS RITMOS DA VIDA

Para diferentes povos não ocidentais a formação humana é um dos pressupostos básicos da ligação entre o indivíduo, a sociedade, a cultura e a natureza. Ao entrar no mundo os indivíduos participam das tradições de um povo, estas últimas se constituem através do enraizamento e expansão simbólica do pertencimento do humano nos fenômenos da natureza. A formação do humano cria dimensões simbólicas de celebração nos ritmos da vida.

Em suas valiosas interpretações etnológicas sobre culturas não ocidentais, Marcel Mauss (2003) lançou as bases para a compreensão do humano como síntese entre cultura e natureza a partir da formulação do conceito de Fato Social Total. O autor procurou conduzir da sociologia de Durkheim para as suas proposições antropológicas uma ferra-

menta conceitual através da qual corpo, alma e sociedade são dimensões indissociáveis que conectam o indivíduo ao mundo, articulando aspectos psicológicos, sociológicos e antropológicos na produção das formas simbólicas de existência do humano. Suas contribuições indicam que o ritmo é o que liga o humano à cultura, uma vez que, ao colocar o humano como uma questão da ciência, “[...] lidamos sempre com o seu corpo, com sua mentalidade por inteiro, dados de maneira simultânea e imediata [...]”. (MAUSS, 2003, p. 336) Posteriormente o mesmo autor irá nos oferecer de forma mais sistemática as interpretações sobre o tema através das suas definições sobre as técnicas do corpo. Creio que, apesar da forte inclinação funcionalista³ das suas contribuições, é o destaque para o humano como um ser complexo que irá colocá-lo como um clássico do pensamento moderno, uma vez que suas ideias ultrapassam os limites do esboço teórico que funda o seu pensamento.

As importantes reflexões de Mauss sobre o ritmo inspiraram-me a tomar os processos de formação humana como um fenômeno complexo que merece especial atenção no que diz respeito ao binômio natureza-cultura, que coloca em questão os estatutos da vida no mundo contemporâneo. Não procuro formular diagnósticos das fisiologias sociais e culturais que definem a educação, mas situá-la como um processo cultural marcado por tensões e distensões em que o humano busca se situar no mundo ao lado de outros seres vivos. Ao tentar compreender a forma saudável como os seus pacientes lidam com distúrbios neurológicos, Oliver Sacks (2008) aproxima a neurologia da antropologia e da literatura, legando-nos um conjunto rico de ensaios sobre os seus estudos de caso em que encontramos o renascimento da aprendizagem a



- 3 Segundo Rivière (2008, p. 54), a crítica mais consistente ao funcionalismo deve-se ao fato de que esta tendência da abordagem teórica no campo das ciências humanas deixou de lado a reflexão sobre a gênese das transformações da cultura e dos modelos de organização social. Penso que isto é válido para o conjunto da obra teórica de Mauss. O etnólogo francês se destacou na forma original (à sua época) da interpretação de outras tradições, mas deixou-nos como legado um esforço teórico que tende mais à fixação de modelos sociais sob as lentes de uma fisiologia cultural das representações coletivas que definem os humanos enquanto fatos sociais totais.

partir da relação que portadores de síndromes neurológicas encontram para seguir vivendo em sociedade.

Encontrei no pensador argentino Rodolfo Kusch (1978, p. 13) uma importante definição de cultura que influencia a base dos meus pressupostos de trabalho:

[...] Cultura não é apenas o acervo espiritual que um grupo celebra a cada um que participa da tradição, é também o baluarte simbólico no qual cada indivíduo se refugia para defender a significação de sua existência. Cultura implica uma defesa existencial frente ao novo, pois se um indivíduo carecer dos significados de sua cultura não terá elementos para fazer frente a uma novidade incompreensível [...]⁴

Participar da vida social introduz o indivíduo em *performances* existenciais de busca de lugar para enraizar-se na cultura do seu povo e interagir em cenários mais amplos e móveis com outras culturas. Para o autor argentino a existência humana é intercultural, porque supõe situações de encontro e troca simbólica de sentido para o indivíduo estando-com-os-outros. Este processo é dramático, envolve tensões na busca de compreensão do novo; implica na tomada de atitudes diante do que não se sabe; gera tensões ritmadas pela expansão crítica entre o que já se sabe daquilo que se vive e o que não se sabe, mas que provoca transformações necessárias para o humano seguir vivendo.

A descrição do nascimento de uma criança *Guayaky*, elaborada por Pierre Clastres (1995), serve-me de pressuposto para interpretar os processos de formação humana como um drama marcado por ritmos que envolvem cada indivíduo no movimento de enraizamento na sua cultura de origem e nas transformações provocadas pelo encontro com outras culturas. O texto nos introduz a densidade simbólica dos mitos



4 “Cultura no es solo el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno que es aportado por la tradición, sino además es el baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia. Cultura implica una defensa existencial frente a lo nuevo, por que se careciera uno de ella no tendría elementos para hacer frente a una novedad incompreensible”.

e dos ritos que instituem as relações entre natureza e cultura, constitutiva da base social de um povo com o qual o antropólogo realizou uma das mais admiráveis obras da etnologia contemporânea. Temos diante de nós as narrativas que expõem as singularidades da chegada de uma criança entre descendentes dos Guaranis, a grande nação da qual também somos herdeiros.

O momento do parto é considerado um acontecimento sagrado para este povo. *Pichugi*, a mãe, prepara-se para dar a luz, ela está sentada de cócoras numa clareira aberta próximo da sua choça. Ali naquele local foi feita uma grande fogueira para proteção da criança que está por vir e para garantir aos presentes maior visibilidade deste acontecimento. O chão sobre o qual *Pichugi* está acorçada foi forrado com folhas de palmeiras e samambaias, uma estaca de madeira oferece apoio à mãe que terá pela frente o desafio de fazer o filho chegar ao mundo de forma silenciosa, suportando as dores da contração a partir da sua própria força e equilíbrio interiores. As poucas pessoas que participam do parto, inclusive o antropólogo que observa e anota tudo que vê, fazem um profundo silêncio. O silêncio traduz um gesto de proteção à criança, é uma forma de não atrair os espíritos noturnos que podem devorar o membro recém chegado do povo *Guayaky* enquanto todo o ritual de colocá-lo ao mundo não estiver concluído. Assim que nasce, a criança *Guayaky* está desprotegida, é preciso silêncio para não despertar nos espíritos da noite a cobiça pela vida que chega.

Ao nascer, o cordão umbilical da criança é cortado por um homem escolhido da tribo. Este processo é feito com uma faca de bambu com a lâmina muito afiada, escolhida especialmente para a separação dos corpos da mãe e da criança. Para este povo, nascer significa *Waa*, ir ao chão, o papel do *Jware* (o homem que corta o cordão umbilical) é banhar a criança para livrá-la da terra. Na mitologia *Guayaky*, antes de tornarem-se humanos os membros desta tribo viviam como tatus abaixo da terra, e graças ao uso de grandes unhas conseguiram emergir e atingir estatuto existencial como humanos. A faca de bambu, assim como a grande unha, irá possibilitar à criança que chega a solidariedade dos adultos, sobretudo do *Jware* que irá banhá-la e em seguida entregá-la à

Upiaregi. Esta última é uma mulher pertencente ao grupo que acompanha o parto e que irá operar os primeiros cuidados com a criança para depois erguê-la do chão apresentando-a aos demais. Erguida pelas mãos da sua *Upiaregi*, a criança será devolvida ao corpo da mãe, que utilizará uma tipoia suspensa pelo ombro e atravessada ao corpo. A criança só se aparta definitivamente do corpo da mãe depois que aprender a andar.

Concluída esta primeira etapa, o *Jware* irá recolher a placenta e as folhas sobre as quais *Pichugi* deu a luz ao seu filho para queimar na grande fogueira e assim eliminar dos olhos dos espíritos da noite todos os vestígios da chegada do pequeno membro da tribo. O ritual de recepção da criança ainda não está concluído. O casamento entre os *Guayaky* é poligâmico, a mãe *Pichugi* possui dois maridos. A criança possui dois pais. O pai principal não é o pai biológico, assim diz a regra deste povo. Os pais não assistem ao nascimento do filho e o pai principal terá que enfrentar o *Pane* no dia seguinte. O *Pane* significa: má sorte na caça. A criança que acaba de nascer é do sexo masculino e já é reconhecida pelo grupo como um futuro caçador. O seu pai desde a noite anterior está sob efeito de um encanto: o *Bayja*, que significa “ser caçador e presa ao mesmo tempo”. Para desafiar o seu *Bayja* o pai principal não poderá ter qualquer contato com o filho no momento do nascimento e, no dia posterior ao parto, deverá silenciosamente entrar na floresta com seu arco e flecha para conquistar a sua presa ou, em caso de má sorte por ter contrariado as regras da natureza, tornar-se a presa.

Enquanto o pai tenta a própria sorte na floresta, o *Jware*, homem que banhou a criança, prepara o banho da mãe, dos pais e de todos que assistiram ao parto. Este banho é feito com a imersão do timbó (um cipó que contém substâncias tóxicas em sua composição) em água limpa. No caso do nascimento descrito por Pierre Clastres (1995), o pai é bem sucedido e retorna da sua caçada com dois grandes macacos que serão convertidos em alimento para as pessoas que acompanharam *Pichugi* durante o parto, os pais e a mãe do bebê não comem deste alimento. A caça significa uma espécie de retribuição da família às pessoas que auxiliaram na recepção e proteção da criança. Após a entrega da caça, o grupo será banhado pelo *Jware* para que as suas entranhas sejam purificadas.

Concluído o ritual do banho, uma menina de 10 anos de idade, filha mais velha de *Pichugi*, irá apagar um tição de brasa na água para evitar a maldição do dilúvio das águas vermelhas em que os assistentes do parto se banharam. Segundo esta tradição, a garotinha foi escolhida por ser virgem e representar a pureza do povo.

O *Jware* e a *Upyiaregi*, o homem que apartou a criança da terra e a mulher que apartou a criança da mãe, serão os padrinhos da criança que acaba de nascer. O menino passa a se chamar *Kandegi* (que significa porco selvagem), o nome foi escolhido pelo fato de que, enquanto estava grávida, a mãe comeu carne de porco selvagem para que seu filho incorporasse as virtudes deste animal, tornando-se um grande caçador caso fosse menino, ou uma grande coletora, caso fosse menina.

O ritual de apagar o fogo na água do banho é acompanhado por um grupo de mulheres que canta evocando os espíritos sagrados da floresta para a proteção de todos. Quando este ritual se encerra, o padrinho do recém-nascido irá se isolar na floresta e cantar solitariamente. As palavras evocadas no canto servirão de barreira de proteção para o seu afilhado. A chegada da criança é marcada por rituais que percorrem vinte e quatro horas posteriores ao seu nascimento.

A chegada de um novo membro traz alegria e medo, promove o desequilíbrio cósmico e desafia o povo a seguir uma tradição que reconhece no novo membro a força e persistência cultural da criança que acaba de chegar, como um convite de pacificação com a natureza para manutenção existencial do grupo. Os padrinhos auxiliarão os pais no cuidado e na expansão dos laços familiares. A criança *Guayaky* já chega ao mundo como membro legítimo do povo e das tradições culturais que unem o silêncio e a palavra no coração da natureza, este último é também o coração do povo. Nascer significa ir ao chão e erguer-se, tornar-se humano na busca de equilíbrio com as forças cósmicas.

Fato curioso e digno de nota é que a criança que acaba de nascer sob o testemunho etnográfico do antropólogo é o primeiro filho de dois representantes de povos antes considerados inimigos, embora pertencessem ambos a grupos da “nação *Guayaky*”. A chegada da criança move todo o grupo social no interior da cultura. Evoca a proteção da nature-

za. O novo membro comporta em si o conjunto denso e multifacetado de forças cosmológicas que o ligam a um universo ampliado da cultura, que não se explica apenas pela definição conceitual do pertencimento ao grupo, mas à confiança mítica no conhecimento profundo que habita todas as formas de vida.

Suspeito que através desta fonte de sabedoria poderemos compreender a formação como um processo que extrapola o sentido da instrução enciclopédica em que a ciência e a filosofia, assim como todas as formas sistemáticas de conhecimento construídas historicamente pela humanidade ocidental, sobrepõem-se ao humano. O movimento é inverso, ao entrar no mundo o indivíduo já participa da construção simbólica da sua existência tendo que enfrentar desafios nas diferentes passagens dos seus estatutos de pertencimento ao grupo, nos ritmos que os desafiam a ocupar diferentes papéis sociais na busca de integração com os outros. Em que pesem as grandes diferenças entre o modelo de sociedade apresentado anteriormente e as sociedades ocidentais não indígenas, a experiência do conhecimento nestas últimas participa da formação do humano em condições vivenciais culturalmente circunstanciadas, ainda que os modelos institucionais preconizem saberes e práticas pré-estabelecidas pelo amplo conjunto das heranças culturais que transpuseram o lugar do humano no conhecimento a partir da reificação da ideia do humano como objeto do pensamento.

A TRANSFORMAÇÃO NA CONQUISTA E TRANSIÇÃO DAS PRESENÇAS

Compreender a formação de um ponto de vista rítmico supõe adotar a noção de transformação como uma dinâmica transversal nas relações entre indivíduo, sociedade, cultura e natureza. Apesar de colocá-las numa aparente linearidade interpretativa no âmbito deste ensaio, não compreendo formação, transformação e afirmação como momentos estanques de um processo linear de participação na educação. A propósito dos autores já citados com quem estabeleço as minhas interlocuções teóricas, compreendo toda a vida social como ciclos às vezes contínuos, outras tantas vezes descontínuos, que estão

inscritos nos ciclos da vida “[...] quando vemos, ouvimos, tocamos, saboreamos ou cheiramos, o corpo e o cérebro participam na interação com o meio ambiente [...]”. (DAMÁSIO, 1996, p. 255) Nossas dinâmicas corporais, enquanto indivíduos, participam e se expandem nas dinâmicas ambientais de nossas relações. Corpos e mentes nunca estão isolados, apartados ou totalmente acabados, porque estão inscritos nas dinâmicas da vida tal como a sentimos, pensamos e vivemos. É o caráter provisório e em permanente mutação que provoca as sociedades humanas a seguirem compartilhando com outras expressões de vida não humanas tempos e espaços planetários, e, porque não dizer: cosmológicos.

Para enraizar-se na cultura, o humano entra na ecologia do âmbito do seu grupo para assumir as tensões da sua existência como um jogo simbólico em que a sua presença se constitui, ao mesmo tempo, em conquista do estar aqui-e-agora e aposta no vir-a-ser no mundo. (KUSCH, 1978, p.137) Todo indivíduo constrói as suas condições de pertencimento num grupo social na conquista de formas mais estáveis de definição da sua presença que lhe permitem criar formas de identificação com os outros, mas também na transição entre diferentes papéis sociais que estão implícitos nos seus trânsitos na cultura e na vida social. A complexidade da experiência vivida em grupo coloca desafios na convivência entre o tradicional e o novo, a cultura assume diferentes estatutos na vida social à medida que não se aparta das condições políticas e econômicas que estruturam a vida em sociedade.

Neste sentido, além de situar a cultura como aquilo que define o posicionamento dos indivíduos diante do mundo, é preciso explorá-la também como configuração pública das dinâmicas e estruturas que produzem sentido para as organizações sociais. Esta perspectiva corresponde, também, ao caminho indicado por Canclini (1983, p. 29) para a compreensão das culturas populares no capitalismo quando afirma que:

[...] preferimos restringir o uso do termo cultura para a produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a

cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido [...].

Não creio que seja possível na contemporaneidade pensar culturas tradicionais isoladas de contextos de interação com as chamadas culturas urbanas e/ou ocidentais modernas. Os autores mencionados anteriormente chamam a nossa atenção para a natureza interacional do pensamento que emerge das conexões entre emoções e razão; destacam ainda (no caso de Kusch e Canclini) a mestiçagem do pensamento e das práticas culturais na América Latina, sugerindo-nos compreender o lugar do humano na cultura em nosso continente como uma tomada de posição diante do mundo, circunstanciados por condições diferentes de pertencimento social e cultural.

O reconhecimento das experiências multiculturais no mundo contemporâneo desafia a novas compreensões do lugar da educação no reconhecimento da legitimidade das culturas na transformação das condições políticas, econômicas, sociais e ambientais de uma maneira mais ampla, a caminho de um convívio em que a reciprocidade no reconhecimento e a transformação das condições de existência promovam novos coletivos de vida.

[...] Diferentes coletivos humanos produzem formas diversas de ver e dividir o mundo, que não obedecem necessariamente às diferenciações eurocêtricas como, por exemplo, a que divide práticas sociais entre a economia, a sociedade, o Estado e a cultura, ou a que separa drasticamente a natureza da sociedade. Está em curso uma reavaliação das relações entre essas diferentes concepções do mundo e as suas repercussões no direito e na justiça [...]. (NUNES; SANTOS, 2003, p. 60)

A tese defendida pelos pensadores portugueses ecoa no âmbito das minhas reflexões à medida que destacam o multiculturalismo como um campo de tensões em que os coletivos humanos, em suas diferenças, lutam por transformações que viabilizem o reconhecimento dos seus participantes no protagonismo cultural em que o reconhecimento das diferenças é resultado de conquistas no interior

das lutas cotidianas contra toda e qualquer forma de submissão social e econômica.

Com a criação da Associação Apiwtxa na década de 90 do século passado, o povo Ashaninka, que vive na região do rio Amônia, no território do Alto Juruá no Acre, passou por várias transformações na conquista pelo direito à terra. Durante muitos anos este povo foi vítima da ação predatória dos madeireiros e de um avassalador processo de conflitos culturais com as populações urbanas da região em que vivem. Após organizarem-se na Associação, conquistaram equipamentos para a promoção de uma educação diferenciada, em que todo o povo é alfabetizado de maneira bilíngue, e recentemente passaram a fazer uso do vídeo no registro de suas lutas, tradições e todo o processo de revitalização cultural da sua comunidade.

A organização não governamental Vídeo nas Aldeias organizou uma coletânea de vídeos produzidos por vários povos indígenas no Brasil, em que constam dois documentários dirigidos pelos Ashaninka. Um destes documentários, intitulado *A gente luta, mas come fruta*, revela o processo de conquista da presença dos indivíduos na transformação das relações com outras comunidades e com o próprio grupo. No vídeo a escola é o lugar das assembleias políticas para decidir os rumos da luta deste povo, o lugar para aprendizagens de convívio, preservação da natureza e também um lugar para as aprendizagens da leitura, escrita e saberes não indígenas. Costumo utilizar este material nas minhas aulas de Antropologia da Educação da Faculdade de Educação da UFBA como forma de sensibilizar as estudantes e os estudantes com quem trabalho à percepção dos processos educativos como uma das dimensões mais importantes para a convivência intercultural num mundo ainda marcado pelo jogo das prevalências de uma cultura sobre a outra. As lições do povo Ashaninka nos colocam diante de um drama que no Brasil resultou na redução desta comunidade para cerca de 800 indivíduos, quando do lado peruano esta etnia conta com uma população de cerca de 120 mil indivíduos.

Conquistar e transitar a presença no mundo esboçam processos de transformação em que indivíduos e grupos sociais superam as condi-

ções etnocêntricas de sua cultura sem perder raízes nas suas tradições. Isto remete ao que Balandier (1976) considerou como situações coloniais no âmbito de sociedades pluridimensionais que devem ser interpretadas a partir de noções como: a) diferença e relações de exterioridade; b) continuidade e dimensões da sociedade; c) mudanças e sentido do futuro social. Nesta perspectiva nenhum grupo social vive alheio das suas diferenças na relação com outros grupos; o processo de convívio com diferenças externas conduz a mudanças e tornam mais instáveis a sua continuidade enquanto grupo; mas também reivindica politicamente a permanência de condições culturais de suas afirmações do futuro social do grupo. Do ponto de vista das minhas reflexões sobre a educação, formação e transformação compõem um processo em que na relação natureza-cultura os indivíduos constroem condições sociais de afirmação das suas presenças na vida intrassocial e intersocial, inscritos em circuitos interculturais de existência.

A AFIRMAÇÃO NA EMERGÊNCIA DAS LEGITIMIDADES

Destaquei na introdução deste ensaio a posição política do pensamento como pressuposto de apresentação de alguns elementos com os quais penso a educação. Processos educativos implicam assumir publicamente **o poder** e **o saber** como princípios indissociáveis, que atuam na construção dos circuitos interculturais de produção da existência humana. A educação é um processo de produção do humano em seu pertencimento duplo e ambíguo como ser vivo que produz cultura. No âmbito das relações entre natureza e cultura o humano produz o que o produz. A educação é o que confere ao humano o pensamento simbólico como ferramenta de ocupação dos tempos e espaços das suas experiências vividas. Apontei algumas indicações de duas interfaces dos circuitos interculturais da existência: a formação e a transformação. A primeira destaca os ritmos da vida como condição de mobilidade intercultural do humano, estar na cultura implica no encontro e na troca com diferentes formas de participar dos contextos de vida sócio-ambiental. A segunda interface indica a conquista e a transição da presença como dinâmicas

de posicionamento dos indivíduos no interior de diferentes expressões de vida coletiva e nas tensões que mobilizam as relações intrassociais e intersociais dos indivíduos. Pretendo aqui delinear o esboço de uma terceira interface deste circuito: aquela que compreendo como afirmação.

A afirmação, de um ponto de vista antropológico e ontológico, deve ser considerada como desafio de ocupar o lugar em que cada indivíduo biografa sua presença na vida social. Isto deve ser compreendido a partir do entendimento de que através da linguagem e do pensamento simbólico cada pessoa se coloca no lugar e nos objetos que ocupam consigo temporalidades e espacialidades vividas. O pensamento e a linguagem simbólicos extrapolam os domínios de uma racionalidade instrumental, porque incluem em suas pautas os sonhos, os devaneios, as pequenas utopias cotidianas e uma mescla de mito e razão na elaboração subjetiva e intersubjetiva das configurações através das quais se faz visível e dizível para si e para os outros. Isto se faz como um jogo em que existir é muito mais uma forma de **estar-sendo** no mundo do que uma forma de ser concreta e objetiva dada pela superposição da sociedade, ou das formas institucionalizadas de cultura, que pesam como herança nos ombros de toda história de que também somos feitos como humanos.

[...] Em suma, nisso que está transcorre minha vida e decorre a afirmação. Dá-se o jogo do humano que parte do que não se pode afirmar para o afirmável. E isto é o habitual, do qual se diz às vezes que é, o que constitui a parábola do feito de existir, em suma o biográfico com seus avatares, que se estende sobre a fronteira que media entre o insondável, que meramente está, e o é, em que os feitos menores da biografia são os episódios de uma totalidade que escapa à razão [...]. (KUSCH, 1978, p. 121)⁵



5 [...] En suma, en eso que está transcurre mi vida pese a la afirmación. Se da el juego de lo humano que parte de lo que no se puede afirmar hacia lo afirmable. Y esto es lo habitual, del cual se dice as veces que es, pero que constituye la parábola del hecho de existir, em suma lo biográfico com sus avatares, que se extiende sobre la frontera que media entre lo insondable, que meramente está, y el es, y donde los hechos menores de la biografia son los episódios de uma totalidade que se escapa a la razón [...].

O pensador argentino nos deixa como legado uma fenomenologia da afirmação que busca compreender as dinâmicas de enraizamento do humano na cultura, através de uma perspectiva transitória em que existir na América Latina não se define por uma ontologia do ser, como pressupõem as filosofias das matrizes do pensamento eurocêntrico, mas como ontologias do estar. Afirmar é posicionar-se no lugar, no chão da existência, para daí seguir através de um sentir-pensar-agir na composição mítico-racional das trocas simbólicas do conhecimento e das práticas que definem todo saber-viver.

Uma estudante do curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia publicou uma crônica em que busca apresentar os seus conflitos existenciais na definição de lugar para sua presença como estudante negra que acessou a vida acadêmica no ano de 2005 através do Programa de Ações Afirmativas instalado pela Universidade. A crônica intitula-se: *Agora quem dita é o novo*. No texto a estudante descreve o seu desespero em encontrar uma autodefinição para circular num ambiente marcado por posições elitistas e racistas, segundo as suas indicações. Logo nos primeiros parágrafos da sua narrativa há o testemunho da declaração do Diretor de uma das unidades acadêmicas da UFBA que, durante uma sessão do Conselho Universitário no ano de 2005, declara que depois das cotas a Universidade passou a ter um tipo de estudante novo que economiza na xerox e não dispõe de *notebooks* para desfrutar do acesso livre à internet na sua unidade de ensino. Segundo a estudante, a perplexidade do Diretor questionava a capacidade da Universidade em garantir a permanência de tal tipo de estudante nos cursos em que estavam matriculados. Diante das declarações, a autora da crônica disse ter encontrado um nome adequado para definir o seu lugar na UFBA, ela passou a observar o 'tipo novo' de estudante, resolveu descrevê-lo e afirma que a partir daí encontrou um lugar para si no meio da invisibilidade social em que se encontrava desde o início de sua saga na vida universitária.

A descrição do estudante do tipo novo diz o seguinte:

[...] Se você tira xerox apenas do texto e anota as referências. Se você não tira xerox de figura. Se você não tira xerox de nada e vai à biblioteca para economizar mais ainda. Se você compra água

apenas uma vez e guarda a garrafa sempre para reutilizá-la. Se você vive correndo atrás de uma bolsa de pesquisa. Se você utiliza até o último minuto a mochila entregue na Calourosa⁶. Se você usa até o fim aquela camisa do ACC⁷. Se você almoça cachorro-quente com refrigerante por R\$ 1,50. Se você desafia as leis da física e consegue estar de 07:00 às 09:00 no PAC⁸ e das 09:00 às 11:00 no PAF III⁹. Se você sofre a saga das doze casas dos signos do zodíaco na escada da Politécnica. Se você é cadastrado na PRO-AE¹⁰. Se você usa havaianas 24 horas por dia, não porque é moda, mas por necessidade. Se você come no RU¹¹. Se você anda do Corredor da Vitória até Ondina, não por lazer. Se você conhece todas essas siglas: RU, PROAE, PAF, PAC, CONSUNI¹², CSVU¹³, ACC e tantas outras. Se você tem bolsa de pesquisa e consegue viver com ela. Se você sobe a escada de arquitetura. Se você pragueja toda vez que sobe a escada da Politécnica ao meio dia, leia-se sol rachando a moleira, e vê o projeto do teleférico abandonado ali ao lado. Se você sabe quem é Chumbinho. Se você espera a abertura do Restaurante Universitário e da Residência da Garibaldi como quem espera água no deserto. Meu querido [...] Bem vindo ao clube. Você é um TIPO NOVO [...]. (GUERRA, 2009, p. 107)

A citação é longa, mas emblemática. À medida que descreve o ‘tipo novo’ de estudante, a autora reivindica legitimidade no reconhecimento da sua presença no interior de uma vida universitária marcada pela burocracia e a indiferença cotidiana com as desigualdades sociais. Narrativas como esta fazem parte de um conjunto multifacetado de práticas



- 6 Evento de recepção dos alunos calouros no início do ano letivo da UFBA.
- 7 Atividade Curricular em Comunidade, Programa de Extensão mantido pela Universidade Federal da Bahia que promove atividades do ensino de graduação em comunidades externas à UFBA.
- 8 Pavilhão de Aulas do Canela.
- 9 Pavilhão de Aulas da Federação.
- 10 Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil.
- 11 Restaurante Universitário.
- 12 Conselho Universitário.
- 13 Conselho Social de Vida Universitária.

sociais em que estudantes, professores, dirigentes e técnicos administrativos atuam na defesa das políticas de inclusão social na Universidade. Há também no interior desta comunidade acadêmica aqueles que pensam o contrário e veem de forma ‘atravessada’ o acesso à Universidade pelo Sistema de Cotas. A gramática política da Universidade incorpora aos poucos conflitos e discursos emergentes das novas subjetividades que compõe o seu cotidiano. A afirmação como política de legitimação de si-com-os-outros compõe novas sintaxes e semânticas políticas na cultura da convivência acadêmica.

Além do destaque dado anteriormente para a inspiração advinda das contribuições de Rodolfo Kusch sobre a afirmação como dinâmica de posicionamento do humano no mundo do ponto de vista da América Latina, convém lembrar as sugestões de Santos (2000) que indicam a busca por constelações de novos *topos* para o reconhecimento das subjetividades das transições paradigmáticas na contemporaneidade. As orientações do autor indicam três metáforas para a compreensão dos lugares em que novas formas de afirmação da vida social provocam a reivindicação da emergência de novas formas de emancipação social: a fronteira, o barroco e o sul. A fronteira designa a produção de novas formas de sociabilidade que são produzidas fora dos centros da vida social. O barroco inspira por suas conotações excêntricas, ou seja, a natureza aberta e inacabada que produziu as artes, os *ethos* e as histórias de viver às margens das civilizações do centro europeu. O sul indica uma desfamiliarização com o norte imperial e a produção de solidariedades epistemológicas e societais das porções ao sul do mundo.

Afirmar-se no lugar é encontrar nos linguajares cotidianos práticas discursivas inovadoras que ampliam as condições de convivência política no interior dos contextos sociais. É neste sentido que a educação, aqui compreendida também como prática contínua e inacabada de alteridade, inclui no âmbito dos circuitos interculturais de existência a reivindicação da legitimidade de si-com-os-outros como uma forma de ocupação dos lugares. Penso que a contemporaneidade tem se movido cada vez mais no mal estar das políticas de identidades que preconizaram a centralidade estrutural de um “mesmo” que pressiona e deter-

mina os modos de estar e saber viver no mundo. O presente é o que se faz no movimento e na incerteza. O presente está entre as ordens e desordens que mobilizam as pessoas à busca de lugares para se autoafirmarem num mundo em que a história das presenças já não se diz apenas pela prevalência dos conquistadores sobre os conquistados. Praticar uma sociologia das ausências, ainda conforme o pensamento de Santos (2000), sugere o reconhecimento das vozes e visibilidades em que os silenciados da história seguem à sua maneira biografando emergentemente as suas passagens pelo mundo.

A afirmação inverte o jogo da regulação social que produz o silenciamento de uns para a evocação da pronúncia de outros. A força das diferenças constitui novos cenários em que “[...] o outro se revela múltiplo, localizável em todos os lugares, variando segundo as circunstâncias, o jogo das forças sociais e das paixões conjugadas [...]”. (BALANDIER, 1999, p. 21) É nesta perspectiva que tenho buscado compreender a educação como processo emergente dos circuitos interculturais da existência do humano, fora dos padrões dominantes do pensamento científico que disciplinaram excessivamente formas e conteúdos científicos e filosóficos de compreensão do indivíduo, da cultura, da sociedade e da natureza. Acredito que esta busca está inscrita no compromisso político de formular novas itinerâncias intelectuais nas periferias do mundo e das tradições de pensamento com as quais temos que encarar o nosso lugar na história com toda a carga de tradição que pesa em nossos ombros; e com o alívio de compartilhar com outras pessoas, a partilha do passado que nos constitui na celebração do presente, enraizando-nos no trabalho sempre em vias de fazer um futuro social sustentável entre nós humanos e todos os seres vivos com os quais compartilhamos os nossos lugares na natureza.

SOBRE O ESTADO PEDAGÓGICO NOS CIRCUITOS INTERCULTURAIS DE EXISTÊNCIA

Compreendo o estado pedagógico como uma condição seminal de aprendizagem que gera o encontro simbólico dos humanos com os demais seres vivos nas redes de convivência que constituem as relações en-

tre cultura, sociedade e natureza. Qualifico estas redes como circuitos interculturais de existência. As formas mais elementares de vida produzem conhecimento. Aliás, na perspectiva indicada por Humberto Maturana (1997), é a produção de conhecimento que garante a produção da vida, uma vez que todo organismo vivo se constitui enquanto organismo através das formas de congruência com o ambiente em que está inscrito. Inspirado por este autor, parto do pressuposto de que aprender é um dos princípios de congruência que compõe as coordenações consensuais de conduta entre o emocional e o linguajar na construção do conhecimento. Estar para a vida é aprender a vir-a-ser-com-os-outros na diversidade de condições em que cada um e todos os seres vivos são gerados e crescem segundo os ritmos do viver. No que diz respeito à relação com a natureza, nunca é demais lembrar que “[...] a natureza não existe sem nós; quiseram que ela fosse imutável e morta, ao passo que ela se move e tem uma história. Nela reconhecemos não apenas um objeto, mas um sujeito [...]”. (MOSCOVICI, 1975, p. 361) Creio que pensar a educação na contemporaneidade não suporta mais as divisões canônicas que separaram as Ciências da Vida das Ciências Humanas e estas, da filosofia, dos mitos, da arte e do senso comum. Tento praticar inspirações advindas de autores que sugerem novos paradigmas de inscrição do pensamento social em temas que no cotidiano das experiências vividas aprofundam a diversidade da vida social na cultura e nas histórias do mundo presente.

Utilizei como recurso de interpretação três diferentes alegorias etnográficas numa tentativa de dar visibilidade a descrições que indicam diferentes pontos de vista sobre formação, transformação e afirmação. Busco apresentar estes três princípios como interfaces do estado pedagógico através das quais aprendemos segundo os ritmos da vida, a conquista e a transição das nossas presenças na natureza e na cultura, e na legitimação do nosso estar-sendo com os outros seres vivos. Esta tem sido uma perspectiva de esboço de inclusão do meu pensamento sobre a educação na pauta dos movimentos intelectuais que buscam novas referências de reconhecimento dos problemas sociais, nas bordas das tradições intelectuais de que sou herdeiro, e à deriva, na busca pelo

novo. Digo nas bordas das tradições porque não descarto as importantes contribuições que diferentes intelectuais deram no seu tempo para a compreensão do lugar do humano na natureza e na cultura. Tento escapar dos centralismos teóricos e metodológicos que transformaram a disciplina numa espécie de ditadura da ordem externa da racionalidade instrumental sobre o pensamento. Ao reconhecer o sentido mítico-racional do pensamento simbólico proposto por Kusch, corro o risco de me perder ou cometer os erros de definir outras centralidades epistemológicas para seguir o paradoxo de ser humano na vida e na cultura através do pensamento. Para mim, pensar é correr riscos, porque viver é um jogo inacabável de se mover no mundo pela força das diferenças a caminho de formas de estar com os outros.

Nenhuma forma de pensamento descarta as emoções da razão. Corpo, mente e vida social são inseparáveis. O pensamento moderno, segundo as tradições ocidentais, até tentou disfarçar esta relação através do afetado elogio da razão instrumental, isto não fez mais do que produzir paixões cegas na fé inabalável do progresso da ciência como redenção das paixões humanas. Assumo os riscos da ignorância e da sabedoria na busca de religação entre saberes antes apartados pelas separações epistemológicas e sociais do mundo contemporâneo. É isto que me liga a Boaventura de Sousa Santos e a Georges Balandier, que no início deste ensaio foram evocados na indicação de que o lugar político do humano no mundo exige a inclusão da vida, em suas mais variadas manifestações, como preocupação eminente na construção presente de futuros viáveis para o planeta.

Vivo a educação dentro e fora dos limites institucionais que definiram os processos educativos como fenômenos de instrução do humano. Tornar-se humano é mais que instruir e ser instruído. É criar formas de coexistência com outros seres vivos entre diferentes expressões da cultura e da vida em sociedade. Quando os artifícios das técnicas científicas quebram as organizações sociais de outras formas de vida presentes na natureza, catástrofes ambientais insondáveis abatem-se sobre as organizações sociais humanas. Creio que exemplos não faltam para a compreensão vivencial desta afirmação.

Foi numa conversa com o pensador Kaká Werá Jecupé que aprendi que para o povo Tapuia a disciplina nasce da experiência indígena na busca de acompanhar o ritmo da vida. Encontrei resposta para significar a disciplina de um ponto de vista que não descarta a necessidade da ordem como exigência do situar humano na relação com a natureza, sem perder de vista a crítica das desordens humanas, quando excedemos o nosso saber viver em defesa de formas exacerbadas de humanismo. Na educação as culturas escolares ainda repetem o exagero do ensino como centralidade dos processos educativos, numa tentativa de disciplinar o pensamento pedagógico sob a égide de teorias e metodologias que estão acima dos humanos em suas condições vitais de produção de conhecimento. Somos nós que produzimos teorias e metodologias de ensino e não são apenas elas que nos produzem. É o humano que move o pensamento, e não o contrário. A diferença é o que possibilita as nossas legitimações enquanto pessoas entre outras pessoas, as desigualdades sociais são produzidas pelas ignorâncias que nos levaram ao excesso da filosofia e da ciência sobre outras formas de saber. Saber viver é mais que aceitar uma única forma de conhecimento na prevalência sobre outros conhecimentos. Saber viver é o que biografa o conhecimento em suas mais diversificadas versões. A vida é o que desafia a generosidade crítica e trágica na incorporação da natureza e da cultura como par indissociável em que nos diferenciamos de outros vivos para buscar mais integração em todas as formas do pensamento simbólico que nos ligam aos seres com quem habitamos o cosmos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

ARAÚJO, A. C. Z. de; CARVALHO, E. I. de; CARELLI, V. R. *Cineastas Indígenas um outro olhar*: guia para professores e alunos. Olinda: Vídeo nas Aldeias, 2010.

BALANDIER, G. *As dinâmicas sociais*: sentido e poder. Tradução: Gisela Stock de Souza e Hélio de Souza. São Paulo: Difel, 1976.

_____. *O contorno*: poder e modernidade. Tradução: Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. *O dédalo: para finalizar o século XX*. Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução: Sergio Miceli, Sílvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CANCLIN, N. G. *As culturas populares no capitalismo*. Tradução: Claudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CLASTRES, P. *Crônica dos Índios Guayaky: o que sabem os Aché, caçadores nômades do Paraguai*. Tradução: Tânia Stolze Lima e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1995.

CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica*. Tradução: Patrícia Farias. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GUERRA, M. J. D. Agora quem dita é o novo. In: GRUPO CONVIVER. *Diversidade e convivência: em verso e prosa*. Salvador: Edufba, 2009.

KUSCH, R. *Esbozo de una Antropologia Filosófica Americana*. Buenos Aires: 1978.

MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Tradução de Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: 2003.

MOSCOVICI, S. *Sociedade contra natureza*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1975.

NUNES, J. A.; SANTOS, B. de S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2003.

RIVIÈRE, C. *Introdução à antropologia*. Tradução: José Francisco Espadeiro Martins. Lisboa: Edições 70, 2008.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

Mutações socioculturais, trabalho, processos identitários, saberes e culturas profissionais

*Sílvia Michele Macedo*¹

COMPREENSÕES INICIAIS

Algumas afirmações no campo científico parecem um tanto quanto *blasé*, quando colocadas como coisas simples e dadas. Podemos tomar como exemplo a afirmação corriqueira de que “a sociedade e a cultura estão sempre se modificando”. Esta conclusão aparentemente simples e óbvia provoca intensas reflexões no campo científico e gera questões complicadas para serem resolvidas, como podemos verificar quando nos aproximamos de processos de configuração identitária levando em conta saberes e culturas profissionais. Nesta dinâmica ontológica são produzidas mutações socioculturais – inspiradas em Balandier (1997), que desencadeiam mutações identitárias “etnoaprendentes” e acrescentam mais polissemia aos saberes, formações e culturas do trabalho.

Temos como objetivo, no artigo em questão, refletir algumas perspectivas recentes sobre as problematizações referentes ao campo do de-



1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Faced-UFBA. Mestre em Educação. Antropóloga e professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Pesquisadora nos campos da antropologia e sociologia da educação, membro do grupo FORMACCE-PPGE/Faced-UFBA.

bate sobre identidades, especialmente nos contextos da formação e da configuração profissional.

O lugar de onde nós falamos é o lugar de alguém que, assim como outros trabalhadores, têm uma formação e pertence a culturas profissionais híbridas, em que a compreensão identitária única nunca é suficiente para a caracterização do caminhar educacional e profissional, pois entendemos que somos mediados por uma formação polissêmica, cujos diversos “processos de identificação” – compreensão freudiana – configuraram nossa condição. Com a formação inicial vinculada à área das ciências sociais, mais precisamente a da antropologia, os nossos “processos de identificação” e as nossas necessidades hermenêuticas de mais esforços compreensivos sobre a formação, nos conduziram ao campo da educação. É assim que, neste artigo, tentamos compreender também **de dentro**, implicada as transformações e mutações que a sociedade contemporânea e o campo da educação têm enfrentado, suas implicações para os sujeitos, fenômenos e relações sociais cotidianas, assim como para as culturas e formações profissionais. Diante deste contexto, podemos afirmar que este trabalho também retrata uma “escrita de si”², no sentido de que se pauta numa reflexão/formação também pessoal, ou seja, é um escrito implicado e ontologicamente formativo para o sujeito que o constrói.

O TRABALHO COMO FENÔMENO SOCIOCULTURAL

Acreditamos que refletir sobre cultura, diversidade e identidade em nossa sociedade não é só uma questão de modismo contemporâneo do meio intelectual, pois estes são debates que têm desafiado todas as demais esferas sociais. Tais fenômenos vinculados à diferença estão também indexalizados aos processos de dominação e poder que acompanham as sociedades humanas e seus modos de produção, desde os processos de conflitos tribais, à escravidão, ao colonialismo, ao imperia-



2 Inspirações dos teóricos ligados à história de vida e formação contemporâneas, como: Dominicé, Macedo, Josso.

lismo, à globalização, que estão envoltos por seus contextos históricos e por características e motivações diversas. Atualmente, nas sociedades ocidentais, observamos com muita facilidade que estamos em mudanças ainda mais intensas, de dinâmica desafiadora, que variam, por conta de seus diferentes processos históricos.

Como apontamos acima, em termos socioculturais, não podemos afirmar ou concluir se estamos ou não numa pós-modernidade ou numa modernidade, por exemplo, pois acreditamos que ao tomar uma dessas posições, acabamos caindo nas ciladas binárias da modernidade com suas lógicas cartesianas. Pensamos nos processos históricos e mutações socioculturais como fenômenos processuais que não são fechados em si, mas que se encontram sempre em transformação, reconstrução, descontinuidade. Esta lógica inerente à condição das sociedades e das socializações humanas influencia de forma determinante, também, categorias centrais de compreensões teóricas sobre o mundo do trabalho, do profissional-formativo e de afirmação de identidades e diferenças, como afirmam Coutinho, Krawulshi e Soares (2007, p. 29) no artigo *Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando possíveis articulações*.

A contemporaneidade trouxe em seu bojo transformações sociais, econômicas, tecnológicas e geopolíticas em escala mundial, com implicações para os modos de ser dos sujeitos e suas formas de agir na sociedade. Tais transformações, ao produzirem um contexto marcado por características como transitoriedade, efemeridade, descontinuidade e caos, atingem algumas categorias teóricas chaves na área das ciências humanas e sociais, dentre as quais identidade e trabalho.

Para debatermos tais questões, no que se refere ao mundo do trabalho, devemos, também, refletir sobre o que é a sociedade, a cultura, assim como o que é o próprio trabalho, como fenômeno ontológico, não só numa perspectiva sociologizante, macro e estrutural, mas também observando tal fenômeno no sentido da elaboração cultural, discursiva, simbólica. Acreditamos que este caminho multirreferencial colabo-

ra para entendermos um pouco mais o que está acontecendo com as questões da identidade, formação, saberes e culturas profissionais atualmente, na sua complexidade.

Sendo nossas reflexões centrais permeadas pelas perspectivas da complexidade e da multirreferencialidade, entendemos, assim, como Gomes (2008, p. 45), que a “Sociedade compreende o conjunto dos indivíduos, não como soma populacional indiferenciada, mas agrupados em situações comuns de existência.” Tais situações comuns e de mutualidades simbólicas e estruturais, também, mas não só, estão inseridas em relações de poder e hierarquização que são configuradas por uma certa coerção e adesão, em categorias que identificam uma cultura, como é o caso da nossa sociedade ocidental, que na categoria trabalho é envolvida por relações e particularidades simbólicas, culturais.

A sociedade, em suas particularidades ou em sua totalidade, se rege pela cultura, por um modo de ser coletivo que é partilhado por seus membros. Pertencendo a determinada categoria social, os indivíduos têm participação coletiva dentro dessa categoria, que, por sua vez, se integra ao todo da sociedade. Isto é, cada categoria social abriga comportamentos e modos de ser coletivos que podem ser vistos como cultura. (GOMES, 2008, p. 45)

Devemos compreender a respeito da cultura que este não é apenas um ornamento ou enfeite para a condição da existência humana, mas uma condição elementar para esta e sua especificidade. Como bem reflete Geertz (1989), o homem é um animal incompleto, inacabado. Assim, para enfrentarmos nossas dificuldades cotidianas, lidar e nos apropriarmos da natureza, que muitas vezes resultam em relações de trabalho, desenvolvemos esquemas simbólicos e, viabilizados por estes, criamos estratégias, depois regras, depois normas, ou seja, tecemos teias de significados que nos auxiliaram no sentido de sobrevivência e socialização. Em sintonia com a sociologia compreensiva weberiana, assim como Geertz (1989, p. 4), entendemos:

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a

sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

A linha entre o que é controlado de forma inata pelo ser **homem** e o que é controlado culturalmente pelo ser **humano** é muito tênue, muito mal definida, desta forma, quase todo comportamento humano e suas relações complexas representam, certamente, o resultado interativo e não aditivo dos dois. (GEERTZ, 1989) Podemos afirmar, então, que os homens são artefatos culturais, pois sempre nos variados comportamentos complexos somos mediados culturalmente. Assim,

[...] Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. (GEERTZ, 1989, p. 35)

Para o nosso interesse momentâneo, estas reflexões elaboradas acima significam que nos contextos de trabalho e do mundo profissional passamos por processos de socialização, identificações que nos formam como sujeitos aprendentes, seres de human-idade.

Como poderíamos compreender a categoria sociocultural do trabalho, pensando neste fenômeno como um dos colaboradores para a manutenção criativa e fundante da cultura, e assim do homem na sua condição de human-idade aprendente?

Mas, afinal, atualmente, em termos de uma sociedade contemporânea, como podemos entender a categoria do trabalho?

Compreendemos que seja interessante revisitarmos Marx e suas colaborações em *O capital*, por exemplo, antes de iniciarmos reflexões mais pautadas nas condições socioculturais contemporâneas. Respeitamos e valorizamos o pensamento marxista e as suas interpretações teóricas, mas compreendemos que este foi um autor do seu tempo, em que existiam configurações históricas específicas, mas que ainda no século XXI nos proporciona muitas reflexões interessantes e politicamente importantes, quando potencializadas por um

olhar multirreferencial. Marx conceituou o fenômeno do trabalho na seguinte perspectiva:

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si próprio e a natureza. Ele se opõe à natureza como uma de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. **Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza.** Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência à sua própria autoridade. Não estamos lidando agora com aquelas formas primitivas de trabalho que nos recordam apenas o mero animal. Um intervalo de tempo imensurável separa o estado de coisas em que o homem leva a força de seu trabalho humano ainda se encontrava em sua etapa instintiva inicial. Pressupomos o trabalho em uma forma que caracteriza como exclusivamente humano. (MARX, 1983, p. 197, grifo nosso)

Apreciando esta conceituação de trabalho mais ontológica, mas estando atentos para as suas orientações evolucionistas, entendemos esta atividade humana também como uma expressão cultural que a depender dos diferentes contextos em que está inserida é permeada por características diversas, sendo estas apropriadas e dinamizadas por processos que chamamos de “etnoaprendizagens” (MACEDO, S., 2009), ou seja, aprendizagens mediadas culturalmente, situadas em sítios simbólicos interativos, redes de significados.

Por compreender a categoria do trabalho não só pelo viés das macroanálises, mas também observando este fenômeno a partir também de suas particularidades contextuais, que optamos rigorosamente por uma compreensão multirreferencial e complexa, pois devido às configurações da contemporaneidade e à luta dos movimentos sociais, não podemos mais negar a existência da mulher, do negro, dos grupos étnicos, dos homossexuais, dos cegos, dos surdos, dos cadeirantes como

atores sociais que também estão inseridos e estratificados socialmente pelas lógicas do capital e seus contextos profissionais. Este olhar compreensivo está transversalizado por entender que o trabalho e seus campos de formação têm que dialogar com as dinâmicas de um mundo globalizado, cosmopolita, de diversas identidades, ou melhor, diversas “identificações”, em que as vozes e direitos silenciados, hoje, politicamente se afirmam.

As transições e transformações contemporâneas têm provocado mudanças nas formas de ser e se identificar das pessoas e têm gerado também características relacionais de efemeridade, descontinuidade e liquidez. Quando falamos sobre as questões da diversidade e das identidades não estamos negando as macroestruturas sociais, estamos propondo um deslocamento compreensivo para novas questões em diálogo com estas, pois continuamos entendendo o trabalho como uma categoria sociocultural central, porém admitindo a necessidade de contemplarmos outras relações que são criadas pelo contexto globalizado e por diferenças que por muito tempo foram ignoradas nos espaços profissionais e até nos debates mais críticos sobre as relações do capitalismo.

**POLISSEMIA IDENTITÁRIA E CULTURAS PROFISSIONAIS:
RELAÇÕES DESAFIADORAS PARA OS CONTEXTOS DE TRABALHO**

Observando as categorias fundantes brevemente conceituadas acima, acreditamos que podemos começar a nos aproximar do que vem a ser o sentido de polissemia identitária, especialmente no mundo do trabalho e sua relação com a cultura profissional, mas sempre comprometidos com a nossa condição humana, pois em acordo com Almeida, como pauta política de justiça social, temos que aprender a ensinar e valorizar a condição humana num exercício dialético entre o seu sentido de unidade, quando esta estiver esquecida, e de diferença, quando esta for ignorada ou ameaçada, em qualquer espaço social.

A perspectiva de identidade vem sendo debatida e questionada sobre seu sentido em diferentes campos científicos e dos saberes, isto inclui questões que perpassam contextos profissionais. Novas elabora-

ções teóricas têm discutido a definição de identidade, mas ainda não foi encontrada uma perspectiva diferenciada que contemple a complexidade inerente ao fenômeno. Assim não temos outra saída, devemos continuar a discuti-lo. Segundo Hall (2000), inspirado em Derrida, este é um conceito que está “sob rasura”:

Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados. (HALL, 2000, p. 104)

Nesta perspectiva de compreensões em definição e revisão “sob rasura”, estaríamos no limiar entre “a inversão e a emergência”, ou seja, uma reflexão que não poder ser entendida por suas bases totalizantes iniciais, mas que também não pode ser jogada fora e simplesmente substituída.

A ideia de identidade única, integral, monorreferencial, originária, tem sido questionada por suas perspectivas essencialistas e estáticas. Assim, o caminho crítico desta compreensão tem apontado para necessidade da observação da prática discursiva, uma reconceptualização do sujeito, que está inserido nestas mudanças socioculturais globais, que se inserem também nas relações profissionais, pois de acordo com Hall, via argumentações foucaultianas, temos que reposicionar o sujeito, valorizando a perspectiva processual de identificação, e, a nosso ver, adotar uma perspectiva polissêmica do discurso e do processo de subjetivação, por uma hermenêutica polissêmica identitária em relação ao sujeito:

É preciso pensá-lo em sua nova posição – deslocada ou descentrada – no interior do paradigma. Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer. (HALL, 2000, p. 105)

O autor acima citado entende que o conceito de “identificação”, na perspectiva foucaultiana e, especialmente, freudiana, nos dão algumas pistas interpretativas sobre as questões da identidade, mas não são nenhuma garantia definitiva, até porque quando falarmos sobre questões humanas nos sentimos mais confortáveis, em termos de rigor, com compreensões do que com certezas plenas. Assim, para pensarmos sobre as questões de identidade e “identificação”, a análise dos discursos e a psicanálise podem colaborar com este campo semântico envolto por complexidade.

Em geral, de acordo com a perspectiva de um senso comum moderno, a “identificação” é construída a partir do reconhecimento, da relação e de valores que possuem uma origem comum, ou de características que são compartilhadas, configuradas por um mesmo conjunto ideológico. Neste contexto temos a visão equivocada de fechamento fundado em relações de fidelidade, solidariedade e adesão. Porém, contrapondo esta visão naturalista, a compreensão discursiva reflete a “identificação” como um processo incompleto, aberto. Para Dubar (2009, p. 40), as identificações culturais

[...] podem ser considerados repertórios de ação, recursos simbólicos (dentre outros) que podem ser ‘contextuais e flutuantes’ e variar no decorrer da vida de uma pessoa. Estas ‘identidades’ são construídas e reconstruídas durante a história para apoiar reivindicações em ‘processos abundantes de criação cultural’.

Ainda nesta perspectiva processual das identificações, Hall (2000, p.106) colabora com nossas compreensões argumentando que:

A ‘identificação’ [...] não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, ‘ganhá-la’ ou ‘perdê-la’; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência.

Segundo Freud, estes processos de “identificação” não apagam a diferença, pois é um processo de incorporação, transformação fusional entre o “mesmo” e o “outro”. Mas como toda prática de significação simbolicamente tecida esta está, também, condicionada pelas relações com a diferença. Assim, a compreensão de identidade como processo de “identificação” não está na noção estável e contraditória, diante da dinâmica da condição humana do “eu” completo, idêntico ao longo da vida. A cultura media também os processos de identificação, mas não lhe garante uma “unidade imutável” (HALL, 2000) que se coloca acima das demais diferenças culturais e sociais, pois “[...] As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.” (HALL, 2000, p. 108)

Não podemos cair em compreensões vinculadas a histórias únicas, e olhares estáveis, como nos alerta a literata nigeriana Chimamanda Adichie, em uma palestra sobre “O perigo da história única”, visto que algumas afirmações equivocadas parecem glorificar uma única origem histórica idílica, com a qual, supostamente, se mantém ainda uma certa correspondência. A valorização de histórias únicas e sentidos únicos são perspectivas utilizadas pela ideologia capitalista difundida nos currículos e que influencia, determinantemente, os direcionamentos das escolhas da juventude, seus contextos de formação e suas compreensões sobre o trabalho. Este é um artefato sociocultural que atualmente é entendido, principalmente, pelo seu viés apenas profissionalizado, burocratizado.

As histórias únicas contadas e disseminadas pelas ideologias capitalistas, pela cultura de massa, por nossas escolas e currículos, são também as responsáveis pelas nossas dificuldades em lidar com a mudança e a dinâmica. Somos acostumados com lógicas monorreferenciais, homogeneizadoras, estáveis, em que as macronarrativas são reificadas. Diante deste contexto formativo monossêmico não estamos sabendo compreender e traçar estratégias para viver com a processualidade e transformação aceleradas dos meios sociais, assim como com as particularidades culturais, os diversos saberes.

Nos espaços de trabalho, especialmente nos profissionais, que são os mais atingidos pelas lógicas mercadológicas do capitalismo, as culturas e processos de identificação cada vez mais são fragmentados e fluídos. Estas são crises “antropológicas”, segundo Dubar (2009). São momentos críticos que passamos ao longo da história da humanidade:

[...] A exemplo das crises econômicas, as crises identitárias podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes da atividade (produção e consumação, investimento e resultados etc.). A atividade de que se trata aqui é a identificação, isto é, o fato de categorizar os outros e a si mesmo. (DUBAR, 2009, p. 20)

Para este autor, a expressão “crise do vínculo social” está sendo retomada pelos sociólogos que pesquisam populações, bairros, famílias e contextos de trabalho, ou seja, categorias socioculturais em que os recursos financeiros, assim como a dignidade da vida têm se degradado processualmente nas últimas décadas. Esta “crise do vínculo social”, para Dubar (2009, p. 21):

Trata-se muitas vezes, em primeiro lugar, das relações mais cotidianas, familiares, profissionais, de proximidade. Ser deixado pelo cônjuge, ser demitido pelo patrão, deixar de ser cumprimentado pelo vizinho, ser maltratado por uma administração constituem rupturas concretas de relações pessoais que, anteriormente, criavam vínculos que se qualificavam como sociais.

Observamos que o mundo do trabalho e as culturas profissionais estão tendo que encarar novas formas de relações com seus conjuntos polissêmicos identitários e as “crises do vínculo social”. Em relação aos contextos profissionais, as vozes por séculos silenciadas estão fazendo cada dia mais barulho, assim, a alteridade e o pluralismo cultural têm que ser contemplados pelo mundo do trabalho. As lógicas multiculturalistas, destorcidas para ações assistencialistas e de tolerância empregadas pelos poderes conservadores, não são mais aceitas, mesmo que ainda sejam predominantes. Porém, temos que ter cuidado, também,

com o discurso pós-moderno sobre a diversidade e a diferença, pois as relações do capital denunciadas por Marx são extremamente potentes e tais estruturas se reconfiguram.

Com estas novas dinâmicas descritas acima, as identidades profissionais também estão em crise. Para Dubar, a crise das identidades profissionais se coloca como a expressão da passagem de relações, em princípio “comunitárias”, para relações “societárias”, pois

54
✿

[...] a modernização em curso nas sociedades industriais é um movimento que impõe o primado das identidades do ‘eu’ sobre a identidade do ‘nós’, das formas individualizantes, diferenciadoras, sobre as formas coletivas, generalizantes. (DUBAR, 2001, p. 152)

As demandas vinculadas às questões culturais e de gênero, por exemplo, causaram grande impacto sobre as identidades profissionais e as formas de vida privada, colocando em crise o próprio papel do homem como chefe de família e fazendo serem revistos os femininos. A entrada do negro, das questões homossexuais, assim como de outros grupos considerados pelas perspectivas “normalizantes” da sociedade ocidental como diferentes, provocou um leque de reconfigurações, gerando posturas reflexivas.

A passagem das relações “comunitárias” para “societárias”, no campo das identidades profissionais, implicou na mudança das redes coletivas de identificação. Assim, caminhou-se de uma formação inicial que implicava numa identidade profissional reconhecida, que se afirmava durante toda uma vida até aposentadoria, para uma crise identitária.

Por conta do desemprego e seus resultados, da liberdade econômica, da concorrência empresarial, as questões de qualificação profissional formativa foram tomadas de assalto pelas exigências da competitividade. As particularidades formativas e suas relações culturais foram ignoradas pelas necessidades de eficiência do sistema capitalista. Atualmente o que pesa para a empresa é o que o assalariado pode proporcionar em termos de eficiência e lucro. O declínio dos sindicatos, a terceirização dos serviços, assim como as diversas modalidades de em-

prego, também são responsáveis, especialmente, pela crise das identidades profissionais.

O antigo modelo do trabalhador masculino, industrial, sindicalizado, não é mais dominante. Os modelos explodem, diversificam-se. A empresa, antes considerada como um lugar de exploração, torna-se um espaço de concorrência externa e interna, de mobilização salarial, de exclusão. A intensificação do trabalho toma novas formas e o temor ao desemprego constitui um forte elemento de reorganização da empresa a partir de dispositivos individualizados (competência, qualidade, etc.). Estes exigem dos assalariados formas de engajamento no trabalho que podem ir até à participação na exclusão dos mais frágeis. (DUBAR, 2001, p. 154)

As relações camaleônicas desiguais elaboradas pelo sistema, onde o individualismo é um valor legítimo, fazem com que os jovens entrem nos contextos de trabalho já sabendo que seu emprego é precário e que ele não tem qualquer tipo de estabilidade ou garantia. Assim, a juventude está sendo preparada para lidar com estas instabilidades dos contextos profissionais e das suas culturas específicas, mas sempre fluídas. Devido à não garantia das permanências no emprego e à fragilidade dos laços constituídos no contexto de cada cultura profissional, nós nos encontramos em meio a crises de identidade profissionais e laços sociais.

As identidades profissionais, ao logo de novas **etnoaprendizagens**, **etnoformações**, cada vez mais dinâmicas e intensas, se modificam, se configuram por processos de identificação. Como afirma Dubar, as identidades profissionais não são definitivas, pois como as demais relações identitárias elas se reelaboraram e se constroem ao longo dos processos de socialização, ao longo da vida e das culturas profissionais.

As culturas profissionais podem ser entendidas, atualmente, segundo Caria (2009), em primeiro sentido, como prática social, configuradas em ações e competências em condição capaz de desenvolver processos e funções de trabalho, improvisando e elaborando a qualificação para lidar com as interações sociais e com as contingências dos atores sociais envolvidos, dos contextos de trabalho, dos espaços e dos dispositivos

das ações técnicas. Há como suposição que nos espaços profissionais devemos ter a chamada autonomia técnica, ou seja, ter o “[...] o controle sobre a supervisão, a concepção e a execução da atividade, sem ter que implicar prejuízo para o comando ou a eficácia organizacionais.” (CARIA, 2009, p. 7) Em segunda perspectiva, a cultura profissional, pode ser, também, compreendida como

[...] **uma identidade colectiva capaz de interpretar transversalmente funções sociotécnicas num dado campo social, situando a autonomia ideológica e simbólica da profissão por relação a outros interlocutores, definindo fronteiras de exclusão, formalizando linguagens endógenas, explicitando etnocentrismos e reproduzindo relações de poder.** Neste âmbito, a cultura como identidade colectiva estrutura o modo como, à escala macro, o grupo participa nos conflitos simbólicos e de legitimidade nos campos sociais e o modo como, à escala micro, se desenvolvem os processos de socialização profissional. **Em terceiro lugar, a cultura profissional é uma reflexividade sobre o conhecimento em uso:** uma reflexividade articulada com a prática porque recontextualiza os conhecimentos científicos – e outros sistemas de conhecimento abstracto obtidos na sua educação superior, formal e não formal – para servirem de guia de acção no local, e assim ser capaz de legitimar e explicar escolhas e opções a partir de regras e sistemas gerais conhecidos, sem que o uso deste conhecimento tenha que implicar uma aplicação mecânica ou instrumental; uma reflexividade articulada com a identidade colectiva quando tem que questionar o seu etnocentrismo e relativizar o seu poder profissional, através da revalorização e partilha de saberes sociais dispersos, porque tem que responder a situações que envolvem a incerteza e o imprevisto nos sistemas em que actua e nas regras e recursos que usa; ambos relativos à falta de coerência na explicação do funcionamento dos sistemas institucionais e/ou falta de previsibilidade sobre os efeitos das acções. (CARIA, 2009, p. 8, grifo nosso)

A cultura profissional configura-se dialeticamente pela interação simbólica e social, que se desenvolve através de práticas, que, por sua vez, se configuram e se reproduzem nos contextos profissionais, pro-

porcionando relações identitárias coletivas que dimensionam a profissão, como representação sociocultural, em que novas fronteiras são construídas e atravessadas. A cultura profissional é dinamizada pelo instituinte e pelo instituído, numa intensa dialogicidade e dialeticidade, reveladas por suas intensas mutações socioculturais.

ABERTURAS REFLEXIVAS

Dubar, assim como Bruner, Geertz, Bakhtin, vai atribuir à narrativa um papel importante para compreender as relações socioculturais e condições de trabalho, os contextos profissionais, e, especialmente, as novas formas de identidade, pois,

Na medida em que as categorias oficiais já não servem, convém entrar no campo da análise das interações cotidianas, partindo de categorias produzidas pelos indivíduos e não apenas as categorias produzidas pelas instituições. Para isso, é preciso levar a sério a verbalização, a maneira pela qual os indivíduos exprimem suas condições de trabalho. Trata-se também de entender melhor o que se passa na troca verbal entre os diferentes integrantes do mundo do trabalho, as negociações em torno das categorias profissionais. (DUBAR, 2001, p. 156)

Para compreender as novas dimensões e relações no âmbito das culturas profissionais, como fenômenos socioculturais, é necessário desenvolvermos uma “escuta sensível” (BARBIER, 2004) para assim nos aproximarmos dos entendimentos dos indivíduos sobre suas particularidades e condições de trabalho. Assim, acreditamos, como Dubar (2003), que para melhor colaborarmos reflexivamente com as questões referentes às crises das identidades e culturas profissionais, podemos fazer um mergulho etnográfico nos “mundos vividos do trabalho”, referenciado no texto *Formação, trabalho e identidades profissionais*. O autor, neste texto, vai relatar que através das análises compreensivas dos discursos, sobre situações, condições e relações de trabalhos em entrevistas de pesquisa, os sociólogos puderam identificar os “mundos vividos”, as formas de representação do trabalho, das relações sociais na

empresa, narrativas das trajetórias dos trabalhadores, e suas perspectivas formativas:

[...] falar é fazer-se ver, fazer-se existir, fazer-se respeitar, fazer-se tornar possível, fazer-se capaz de fazer, mas principalmente fazer-se ser. A linguagem oral não será apenas um espelho do real, mas uma agente produtora deste. Travando uma batalha simbólica em que se disputa um lugar privilegiado e reconhecido na produção do real, isto é, dos apreços sociais existentes e legitimadores. (BATISTA, [2008?])

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. da C. X. de. Ensinar a condição humana. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 9-26, dez. 2000.
- BALANDIER, Georges. *O contorno: poder e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação).
- BATISTA, H. de S. *Das práticas pedagógicas dos índios Kiriri a oralidade como gesto de aprendizagem*. [2008?]. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/625.htm>. Acesso em: 14 de junho de 2008.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, etc. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRUNER, J. *Cultura da educação*. Trad. Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 1996. (Coleção Ciências do Homem).
- CARIA, T. Notas para uma perspectiva do trabalho técnico-intelectual como cultura profissional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GRUPOS PROFISSIONAIS HISTÓRIA, TRABALHO E CONHECIMENTO NAS PROFISSÕES, 1; SEMINÁRIO ANÁLISE SOCIAL DO SABER PROFISSIONAL EM TRABALHO TÉCNICO-INTELECTUAL, 10., 2009, Porto. *Actas...* Porto: Livpsi, 2009. p. xxvi- xxxiv.
- CHALFIN, M. C.; KRAWULSKY, E.; PENA, D. H. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 19, p. 29-37, 2007.

COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D. H. P. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulando possíveis. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, p. 29-37, 1997. Número especial.

DUBAR, C. *A Crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. Identidade profissional em tempos de bricolagem – entrevista com Claude Dubar. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 6, n. 9, 2001. Semestral.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Tradução Vera Ribeiro; Revisão técnica, Maria Cláudia Pereira Coelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GOMES, M. P. *Antropologia: ciência do homem, filosofia da cultura*. São Paulo: Contexto, 2008.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaide Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACEDO, R. *Currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: Edufba, 2002.

MACÊDO, S. M. *Encantamento do boi e reis encantados: xamanismo e identidade étnica entre os índios Kiriri do sertão baiano*. 2006. Monografia (TCC em Ciências Sociais – Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. *Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do sertão baiano*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.

PIMENTEL, A. Movimento e incerteza em Balandier: configurações antropológicas para a contextualização de uma pedagogia política. In: SOUZA, A. M. B. de; VIEIRA, A.; LIMA, P. de M. (Org.). *Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências*. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006. v. 1, p. 111-129.

A autoconservação na formação ideológica no esclarecimento

*Julio Cesar Gomes Santos*¹

*Edvaldo Souza Couto*²

INTRODUÇÃO

Na *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985b) atentam para o fato de que uma das estratégias, em forma de ideologia, utilizada pelo projeto do Esclarecimento, foi estabelecer a noção de “autoconservação”. No projeto do Esclarecimento teoricamente se viveria, a partir daí, em uma era determinada pela luz da ciência e não haveria mais o lugar para a dúvida e o erro. No entanto, em muitos aspectos, o projeto tornou-se um meio eficaz para a manutenção e a ascensão do modelo político e econômico burguês.

O progresso técnico fazia com que a relação entre sujeito e objeto fosse cada vez mais distante, ao passo que o *logos* do Esclarecimento sistematizaria a natureza por meio de uma linguagem científico-matemática, anulando a possibilidade do homem interagir diretamente com as coisas do mundo. O avanço técnico-científico alavancou o capitalismo



1 Mestre em Filosofia; Professor da Universidade do Estado da Bahia.

2 Doutor em Educação; bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq; Professor da Faced/UFBA.

tornando, em parte, o burguês como referência de êxito desse projeto emancipatório. Com isso, o indivíduo, cada vez mais impossibilitado de ação crítica com o real e com o próprio conhecimento adquirido, transforma-se em uma “vítima necessária” do capitalismo e só lhe resta a opção de sobreviver numa sociedade reificada.

Para esses filósofos, o trabalho, na vida moderna danificada, passa a ser um veículo formativo e educativo. É por meio dele que o indivíduo se sente como peça integrante da sociedade. O trabalho é uma maneira de ascender socialmente e é visto também como uma forma de relacionar-se com o real. Nesse contexto, o despertar da noção de autoconservação no indivíduo serve como estratégia ideológica importante para manter o modelo burguês e corroborar com um certo erro do projeto do Esclarecimento.

O objetivo do artigo, a partir dos estudos de Adorno e Horkheimer, é discutir aspectos do projeto e da suposta derrocada do Esclarecimento à medida que investiga a noção de autoconservação na formação do sujeito reificado para uma sociedade burguesa. O argumento desenvolvido é de que o Esclarecimento foi muito mais um movimento de ordem política, econômica e ideológica, engendrado para a ‘consolidação do Estado burguês’, do que aquele que ofereceria efetivamente uma liberdade pela razão. A formação pelo trabalho, nos limites totalizantes da aparelhagem e do progresso técnico, promove a autoconservação por meio da coisificação do sujeito. O artigo conclui que, sob o domínio do capital, a autoconservação aparece como estratégia burguesa de dominação, promove o Esclarecimento mercantil e sustenta a cultura de massa, esse grande esquema alucinatório e formador do Esclarecimento corrompido.

ASPECTOS DO PROJETO E DA SUPOSTA DERROCADA DO ESCLARECIMENTO

No texto *O conceito de esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985a) expõem o significado e a finalidade do Esclarecimento e explicam o motivo pelo qual tal projeto não obteve o sucesso que inicialmente era previsto e desejado. O conjunto de métodos e medidas, adotado com o in-

tuito de levar o homem ao domínio técnico dos fenômenos naturais, a partir do uso da razão, não conseguiu significativamente seu intento de emancipação porque o Esclarecimento desconsiderou o controle que os mitos já exerciam sobre a humanidade no seu duelo contra a natureza.

Conforme destacam os filósofos, o poder dos mitos era tão forte e devastador que, mesmo sendo protagonista de um complexo projeto de formação para toda a humanidade, o *logos* não teve força suficiente para adquirir uma necessária autonomia e viu-se enredado à influência de seu opositor. A questão do emaranhamento entre mito e Esclarecimento está no âmago de tal projeto emancipatório, porque, ao tentar estabelecer a relação entre homem e natureza, o Esclarecimento padronizou o real para que nada pudesse fugir do controle da razão e do seu poder de transformar tudo sob a ótica do utilitarismo. O efeito desta padronização, para Matos (1993), foi que o próprio pensamento tornou-se estático, imóvel, a verdade foi reduzida ao resultado de uma equação matemática e a realidade passou a ter uma autonomia distante da dimensão humana.

A vontade ou necessidade de “controle” da natureza tornou-se uma espécie de perseguição esquizofrênica da modernidade que, ocasionada por uma razão reduzida à condição de instrumento, fez dessa palavra o norte de suas ações. Como ressaltam Adorno e Horkheimer (1985a, p. 40), o domínio não contemplou apenas o mítico, ao contrário, passou a pertencer à dimensão social em vários de seus níveis:

No mundo esclarecido, a mitologia invadiu a esfera profana [...] O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo.

De acordo com os filósofos, o Esclarecimento é totalitário, pois abrange toda a sociedade através do esquema da técnica. Eles denunciavam que enquanto o animismo havia dotado a coisa de uma alma, o

industrialismo coisifica as almas. O animismo, um dos focos a se combater na esfera dos mitos, ressurgiu no Esclarecimento, admitindo-se a noção de que faz parte da natureza humana “conceder vida” a tudo que é fora do humano. A razão, de quem se esperava autonomia diante dos fenômenos naturais, acabou por se converter em mito e, neste processo, adquiriu uma ‘alma’ que viria a determinar seu próprio fracasso – a razão instrumental, um inimigo muito maior a se combater, o qual o industrialismo tratou de tornar universal.

64
✿

O progresso industrial, ao solidificar a noção de razão como ferramenta, materializou o demônio em corpo e alma. Neste momento, já está tramado um sistema, bastante complexo, de controle sobre as áreas da atividade humana: política, econômica, educacional, cultural, de produção e consumo e, acima de tudo, comportamental. O que partiu da ideia de emancipação, presente em toda a história da humanidade, e, através da formação cultural, da vontade de submeter a natureza ao homem, parece que, com o Esclarecimento, atingiu o seu ápice. A ideia de domínio foi elevada a um grau inconcebível, e habilmente recrutada e adaptada pela ideologia de controle social mascarada pelo progresso técnico.

O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio, perderam todas as qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos. As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para incultar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais. De agora em diante, ele só se determina como coisa, como elemento estatístico, como *success or failure*. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 40)

Estes filósofos pensam que a técnica inegavelmente trouxe progresso em relação a tudo que é exterior ao homem. Entretanto, no contexto da sociedade industrializada, o progresso e a economia andam amalga-

mados, passando a mercadoria a comandar a vida dos homens. O objeto produzido e comercializado não tem mais a dimensão de simples valor de troca econômica e o homem deste novo contexto, quase sempre desprovido de capacidade crítica, passa, mais uma vez, a executar o processo anímico, dando vida e alma à mercadoria, criando o seu fetiche.

Aqui, o problema de domínio da natureza continua presente, só que pela esfera do lucro. A técnica trouxe o progresso, este acarretou o avanço do capital que, por sua vez, carrega consigo a ilusão da possibilidade humana de sobreviver às adversidades do mundo através da conquista econômica. Os galpões, fornos e esteiras das fábricas não possuem, apenas, a capacidade de invenção de produtos, mas, principalmente, oferecem a noção equivocada de servir como veículo de formação do indivíduo na modernidade. Nas indústrias não são produzidas apenas mercadorias, mas também a alienação dos homens sob a perspectiva de domínio do real. A vida, o comportamento e as relações do homem consigo mesmo e com seus pares são mediados pela noção da dualidade do sucesso ou do fracasso econômico.

Adorno e Horkheimer enfatizam que, com a razão instrumental aliada ao advento da industrialização, a natureza nunca esteve tão distante da realidade humana. O que, antes, era determinado pela figura do domínio, agora é mediado pelo espírito da conservação. Assim, o homem, dotado de uma razão instrumental e mergulhado em um mundo dominado pela técnica e pelo utilitarismo, fica subordinado ao que lhe resta: garantir a autoconservação num mundo cada vez mais hostil.

A AUTOCONSERVAÇÃO NA FORMAÇÃO IDEOLÓGICA NO ESCLARECIMENTO

Segundo Duarte (1997), a noção de autoconservação foi incutida na humanidade por ser possível hierarquizar todos os aspectos e categorias do conhecimento e inteligência humana, de acordo com sua proximidade com esta noção. Em outras palavras, a hierarquia entre os produtos da inteligência humana se estabelece a partir da sua eficácia em oferecer ao homem condições de se autoconservar diante do real, transformando, assim, a ciência no fundamento do mundo esclarecido. Adorno e

Horkheimer (1985d, p. 82-83) escrevem sobre o tripé autoconservação, ciência e economia:

O sistema visado pelo esclarecimento é a forma de conhecimento que lida melhor com os fatos e mais eficazmente apóia o sujeito na dominação da natureza. Seus princípios são o da autoconservação. A menoridade revela-se como incapacidade de conservar a si mesmo. O burguês nas figuras sucessivas do senhor de escravos, do empresário livre e do administrador é o sujeito lógico do esclarecimento. [...] Mas ao mesmo tempo, a razão constitui a instância do pensamento calculador que prepara o mundo para os fins da autoconservação e não conhece nenhuma outra função senão a de preparar o objeto a partir de um mero material para subjugação. A verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como o interesse da sociedade industrial.

Além de instituir a ciência como pilar da sociedade utilitarista, é possível observar, a partir das análises de Adorno e Horkheimer, que a noção de autoconservação trouxe um outro problema para o Esclarecimento: a consolidação da burguesia no poder.

Ao refletir sobre a relação entre sociedade capitalista e Esclarecimento, os filósofos trazem à tona a ideia de que o Esclarecimento é, na verdade, uma proposta de formação cultural que atende aos interesses da burguesia, demonstrando que foi para esta classe que a calculabilidade e o utilitarismo geraram maiores benefícios. Apontando o burguês como a figura central do “mundo administrado”, e o “sujeito universal” (proletário) como aquele que visa apenas autoconservar-se, além de ter, acerca do trabalho, uma perspectiva equivocada de formação, Adorno e Horkheimer denunciam que, neste modo de produção e também neste projeto de emancipação, o burguês encontrou solo fértil para o seu sucesso político e econômico, uma vez que não tem que se preocupar com conflitos ou qualquer outro tipo de manifestação social, na medida em que, diante das relações trabalhistas estabelecidas pelo capitalismo

e ratificadas pelo Esclarecimento, não se espera do 'sujeito universal' nada mais do que obediência.

Assim, o Esclarecimento acabou por criar a noção de autoconservação, ampliou e constantemente estimulou a necessidade humana de domínio sobre o real a fim de proporcionar benefícios econômicos e políticos para uma determinada classe social. Sobre tais interesses suspeitos, Adorno (1992, p. 392) escreveu:

Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Assim que a sociedade burguesa se consolida e já as coisas se transformam em termos de classes sociais. Quando as teorias socialistas se preocuparam em despertar nos proletários a consciência de si mesmos, o proletariado não se encontrava, de maneira alguma, mais avançado subjetivamente que a burguesia. Não foi por acaso que os socialistas alcançaram sua posição chave na história baseando-se na posição econômica objetiva, e não no contexto espiritual. Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio.

O Esclarecimento não se refere apenas à emancipação do homem da ignorância, mas se apresenta também, no aspecto político, como uma autoconservação burguesa perante o resto da sociedade. A promessa do Esclarecimento era baseada no progresso do conhecimento sobre a natureza, como se esta atendesse a uma ordem de moralidade humana, levando o indivíduo a emancipar-se socialmente. No entanto, na opinião de Cassirer (1994), o Esclarecimento foi muito mais um movimento de ordem política, econômica e ideológica, engendrado para a "consolidação do Estado burguês", do que aquele que ofereceria efetivamente uma liberdade pela razão.

A manutenção da autoconservação depende da coisificação do sujeito. A noção de autoconservação, de certa forma, possui o papel de aglutinador no corpo social esclarecido, pois o indivíduo necessita estar

devidamente formado para integrar-se e, “quanto mais o processo da autoconservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto mais ele força a auto-alienação dos indivíduos, que tem que se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 41) Dessa forma, o homem se vê dependente e integrado a essa realidade de dominação técnica da sociedade, buscando, incessantemente, sua aceitação neste sistema para ter êxito no campo da sobrevivência econômica. No texto *Teoria da semicultura*, Adorno (1992, p. 392) trata da noção de autoconservação como forma eficaz de delinear a estrutura da sociedade como a conhecemos hoje sob a perspectiva de domínio do capital:

Quando a burguesia tomou politicamente o poder na Inglaterra do século XVII e na França do XVIII, estava, do ponto de vista econômico, mais desenvolvida que o sistema feudal. E também mais consciente. As qualidades que posteriormente receberam o nome de formação cultural tornaram a classe ascendente capaz de desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas. A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses.

Esse fracasso do Esclarecimento em oferecer um mundo mais justo e igualitário fica mais claro no momento em que uma nova configuração mitológica surge, estruturada agora nas figuras do senhor e do escravo. Neste sentido, se por um lado a burguesia se consolida através da exploração e da alienação no âmbito do trabalho, por outro o indivíduo experimenta uma necessidade cada vez maior de formar-se para alcançar o seu objetivo de autopreservação na sociedade capitalista.

Com os avanços proporcionados pela Revolução Industrial na Europa, principalmente na França e Inglaterra, a burguesia já se impunha no âmbito econômico e necessitava se firmar no campo político e ideológico. No texto *Teoria da semicultura*, Adorno demonstrou os aspectos de um “Esclarecimento mercantil”, no qual o indivíduo “emancipado”, fazendo uso da razão técnica, só seria considerado vitorioso pelo projeto

burguês se tivesse êxito econômico e ocupasse, conseqüentemente, uma posição de destaque na sociedade. Neste caso, a autoconservação agora se daria, sobretudo, pelo viés econômico. Adorno (1992, p. 390) escreve que esse novo processo de adaptação do ‘indivíduo esclarecido’ ocasiona “[...] a razão do mal-estar que a cultura carrega em si. A sociedade inteiramente adaptada é o que na história do espírito demonstra esse conceito: mera história natural darwinista, que premia a *survival of the fittest*”.

Com o Esclarecimento, a sociedade é organizada verticalmente e ao indivíduo resta apenas se estabelecer hierarquicamente através da sua força de trabalho – única coisa que tem a oferecer a esse sistema. A premissa que era de domínio passa a ser de sobrevivência, fazendo com que o indivíduo busque uma formação não para estabelecer a consciência de si, mas para “pertencer” à sociedade administrada, exclusivamente através do trabalho.

Nessa verticalização, a experiência é substituída pela repetição e a autoridade deixa de ser da natureza e passa a ser do homem sobre o próprio homem. Dessa maneira, o Esclarecimento – cuja meta era também, através da Formação Cultural, trazer para o indivíduo a “consciência de si”, radicando-o em si mesmo para melhor lidar com a própria vida e com o real – vê seu objetivo progressivamente destruído devido ao modo como a burguesia apropriou-se da condição alienada do pensamento instrumentalizado. Através da noção de autoconservação, a burguesia transformou o trabalho em um veículo ideológico de formação pelo qual, através desta mesma noção, se estabelece a luta do homem contra o homem, fixando a ideia de emancipação econômica pelo labor como domínio social da natureza.

A noção de autoconservação é tão perversa que promove na sociedade uma nova ideia de trabalho ao propor uma divisão conceitual para estabelecê-lo em categorias fixas. Adorno e Horkheimer (1985a, p. 35) afirmam que a autoconservação promoveu a chamada “divisão social do trabalho” em trabalho “social” – englobando o aspecto da formação do indivíduo universal, o trabalho do corpo – e em trabalho intelectual – envolvendo trabalho e formação do espírito. A ideia principal é que na sociedade administrada pela burguesia o que vale é a realização do

todo social, ou seja, é estimulada a construção do indivíduo universal através do trabalho social. “O poder de todos os membros da sociedade, que enquanto tais não têm outra saída, acaba sempre, pela divisão do trabalho a eles imposta, por se agregar no sentido justamente da realização do todo [...]”.

Na sociedade industrializada, identificada pelos filósofos como sociedade ‘depois do Esclarecimento’, portanto, não há a possibilidade da construção de uma singularidade do homem e nem a vivência de experiências (trabalho do espírito), haja vista a necessidade de integração no mundo burguês.

O trabalho social de todo indivíduo está mediatizado pelo princípio do eu na economia burguesa; a um ele deve restituir o capital aumentado, a outro a força para um excedente de trabalho [...] o próprio sujeito transcendental do conhecimento acaba por ser suprimido como a última reminiscência da subjetividade e é substituído pelo trabalho tanto mais suave dos mecanismos automáticos de controle. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 41)

O “eu” só se estabelece no mundo administrado através da participação e pela imposição hierárquica do indivíduo no trabalho social. O Esclarecimento e o capitalismo se encontram unidos na sociedade industrial de consumo, onde a formação do indivíduo se encontra também a partir do processo de trabalho no modo de produção capitalista. O trabalho tornou-se, dentre outras coisas, uma forma de proteção, de conservação do indivíduo e de formação do “eu”. E, de acordo com a observação de Adorno e Horkheimer, o indivíduo se vê levado a formar-se para o trabalho devido à necessidade de acompanhar o progresso técnico. No entanto, segundo Pucci e Zuin e Oliveira (1999), esta atividade não se configura como formação, mas como uma semiformação – por não se tratar de uma formação verdadeira da consciência de si, mas a vivência da técnica.

Não é possível estabelecer um “eu” verdadeiro, erradicar o indivíduo em si mesmo ou trazer a emancipação desejada quando a realidade em que ele está inserido é cada vez menos de domínio humano e torna-

-se morada da técnica. No livro *Mínima moralia* (1993), dentre outras discussões, Adorno afirma que não houve realmente uma emancipação pelo Esclarecimento, pois a formação da consciência de si e a promessa de autonomia derivavam, na verdade, de determinações externas e institucionais impostas ao indivíduo, a exemplo da razão, da burguesia e da divisão do trabalho. Como constituir um indivíduo emancipado sob a luz da técnica?

O trabalho torna-se um meio de difusão de ideologias e de controle social bastante eficaz aos propósitos burgueses, pois, de certa forma, promove o continuísmo da ideia de autoconservação. É por intermédio do trabalho que a sociedade se desenvolve e garante a sobrevivência do indivíduo em relação a sua ‘garantia’ econômica e inserção social – daí a noção do trabalho como veículo de autoconservação. Por esse motivo, Adorno e Horkheimer observam que é através da concepção de trabalho como provedor e como veículo de formação regressiva que a sociedade burguesa exerce seu poder de dominação, reproduzindo condições repressivas e ideológicas de modo mais abrangente, pois a ideia de domínio da natureza já é previamente estabelecida no modelo de autoconservação pelo trabalho.

A promessa de emancipação da “burguesia esclarecida” agora é garantida eficazmente pelo trabalho. Segundo Adorno e Horkheimer, o Esclarecimento – que tinha condições de fornecer ao homem a ‘formação de uma consciência de si’ – agora dominado pela noção de autoconservação, torna-se um projeto cada vez mais repressivo, regressivo e deformador, porque promove uma ruptura, e não uma ponte, entre homem e natureza. Da mesma maneira que o trabalho foi dividido em categorias fixas, o indivíduo também se torna componente de uma categoria que, simultaneamente, o “integra” (como partícipe da sociedade) e o limita.

No aforismo *Novissimum Organum*, presente na obra *Mínima moralia*, ao analisar, no Esclarecimento, o processo de formação regressiva pelo trabalho, Adorno (1993) aponta para a dissolução do sujeito através da experiência laboral e denuncia a formação da consciência do indivíduo ligada ao processo de produção material. Para o autor, a formação da consciência de si é antecedida pela formação acumulativa do capital:

Há muito foi demonstrado que o trabalho assalariado formou as massas dos tempos modernos, criou mesmo o trabalhador. Em geral, o indivíduo não é apenas substrato biológico, mas também a forma de reflexo do processo social, e sua autoconsciência como um ser em si é a ilusão da qual tem necessidade para incrementar a sua produtividade, enquanto, na economia moderna, tudo que é individuado funciona como mero agente da lei do valor. Daí se poderia deduzir não só o papel social, mas também a composição interna do indivíduo em si. (ADORNO, 1993, p. 200)

Na afirmativa “o trabalho forma”, fica claro que é também através do trabalho que se estrutura uma consciência ligada à natureza e suas relações. No entanto, sob a luz de uma autoconservação capitalista, o trabalho ‘forma’ um indivíduo cada vez mais alienado, deformado pela influência da técnica. Essa nova configuração estabeleceu-se através da relação com a “modernização industrial” como produção social, composta, por sua vez, por uma tríade de base econômica, política e cultural, em que o trabalho, na concepção burguesa, passa a servir como ponte para unir o particular e o universal. É possível observar o trabalho na história da humanidade como uma espécie de regulador entre o homem e a natureza, mas, no processo de imposição da modernização, o trabalho deteriora a noção de natureza, transformando e, consequentemente, definindo a vida dos homens.

O “Esclarecimento mercantil” torna, assim, a concepção burguesa de trabalho universalizadora – pela formação de um sujeito universal –, totalizadora – por abranger a sociedade em seus diversos aspectos – e reificadora – pela possibilidade de tornar o sujeito alienado de suas condições de formação individual, reduzindo-o a uma engrenagem da máquina burguesa do composto social. A técnica para a conservação do sujeito faz com que – tanto dentro, quanto fora do trabalho – o homem lide não com a criação, mas com o ato da repetição.

A humanidade, cujas habilidades e conhecimentos se diferenciam com a divisão do trabalho, é ao mesmo tempo forçada a regredir a estágios antropológicamente mais primitivos, pois a

persistência da dominação determina, com facilitação técnica da existência, a fixação do instinto através de uma repressão mais forte. A fantasia atrofia-se [...] (ADORNO; HORKEIMER, 1985a, p. 46)

É quase uma obrigação da sociedade mercantil manter a ideia de uma realidade objetiva. Nesse caso, a noção de autoconservação atende essa necessidade, pois proporciona a chamada “divisão do trabalho”, opondo corpo e espírito, e considerando ainda, dentro do trabalho do corpo, subdivisões que dispõem os homens em categorias que os classificam como aptos ou não a determinados tipos de tarefa. Aliado a isso vem toda a exploração resultado da modernização e da técnica, fazendo com que o indivíduo – tanto o que produz nas esteiras das fábricas, quanto aquele que consome no conforto do lar – viva sob a ação da repetição contínua sem ter oportunidade de vivenciar novas experiências. A modernidade é a vivência do absolutamente idêntico, em que o sujeito “reificado” é aquele que anula a sua consciência por uma autoconservação, emancipando-se para o Estado como uma espécie de condição única de inserção social. Adorno e Horkheimer questionam também a conversão do desenvolvimento das ciências e da tecnologia em forças produtivas, visando o lucro e, conseqüentemente, anulando o “trabalho intelectual” e a capacidade do homem em estabelecer a sua experiência formativa.

[...] É quando o processo, que se inicia com a transformação da força de trabalho em mercadoria, permeia todos os homens – transformando em objetos e tornando *a priori* comensuráveis cada um de seus impulsos, como uma variante da relação de troca – que se torna possível à vida reproduzir-se segundo as relações de produção imperantes. Sua organização integral exige uma união de mortos. A vontade de viver encontra-se na dependência da negação da vontade de viver: a autoconservação anula a vida na subjetividade. (ADORNO, 1993, p. 201)

A divisão entre corpo e espírito ajudou a fundamentar o trabalho como a instituição que se conhece até hoje como produção de uma ver-

dadeira “legião universal de zumbis”, completamente desprovidos da consciência de si e do seu papel dentro da sociedade. Segundo Adorno, essa completa “ausência de si” faz com que não exista mais “dentro” e “fora” dos domínios do trabalho autoconservador. A vida fora das esteiras das fábricas obedece ao mesmo critério de repetição, não existindo uma reação humana que já não tenha sido catalogada e posta sob um controle social rigoroso – o homem é uma espécie integrada e formada não só para a aparelhagem técnica, como também para as suas relações.

Depois do Esclarecimento, a questão da emancipação é progressivamente substituída pela noção de autoconservação. A formação do homem passa a ser pelo caráter técnico do trabalho, por isso uma suposta emancipação ocorre agora através da “formação das coisas”, ou seja, é a produção de sujeitos. Por esse motivo, o trabalhador em uma fábrica não produz somente mercadorias, mas também a sua alienação, que servirá como padrão para estabelecer suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. As relações sociais determinadas pela produção não afetam somente os planos econômico e material, mas, do mesmo modo, o subjetivo, onde também se configuram as relações de dominação.

CONCLUSÕES

Ao indivíduo dominado, domesticado, cabe a obediência sem restrições para o bem de sua conservação, e a consequência imediata desta exigida obediência é a reprodução da opressão nas relações possíveis dentro da sociedade. A dinâmica do trabalho passa a ser a dinâmica do real, onde o indivíduo emancipado passa a ser o indivíduo enclausurado no mundo.

O princípio da autoconservação se dá também pela continuada renúncia dos desejos de libertação. Dessa forma, o indivíduo que renuncia e que se limita diante do sistema é aquele que representa mais adequadamente a lógica de dominação e de emancipação resultante do Esclarecimento burguês. Tudo o que se apresenta como prazer e experiência individual é uma ameaça à manutenção da objetividade de uma humanidade universal e deve ser imediatamente combatido.

Assim, o que desponta no mercado como “novidade” é imediatamente incorporado ao sistema para que não se escape de uma realidade programada. A realidade é previamente condicionada ao sistema de dominação. A autoconservação, portanto, oferece à humanidade uma falsa projeção do real (representatividade específica) quando, de certa forma, promove, e até estimula, uma “liberdade” ao homem dentro de uma realidade totalmente administrada. “Mesmo aquilo que no homem difere da técnica vê-se incorporado como uma espécie de lubrificação da técnica”. (ADORNO, 1993, p. 201) Não existe mais uma natureza a ser dominada, mas uma ideologia a ser seguida.

Por esse motivo, a própria cultura tem como objetivo fornecer ao indivíduo uma formação já dominada pela ideologia de autoconservação. A cultura também promove uma falsa projeção de formação da consciência de si e de liberdade ao indivíduo “esclarecido”. A cultura como formação tornou-se também vítima do Esclarecimento mercantil.

A tendência à falsa projeção é tão fatalmente inerente ao espírito que ela, esquema isolado da autoconservação, ameaça dominar tudo o que vai além dela: a cultura. A falsa projeção é o usurpador do reino da liberdade e da cultura; a paranóia é o sintoma do indivíduo semicultivado. Para ele, todas as palavras convertem-se num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência [...]. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985c, p. 182)

Adorno e Horkheimer destacam que não somente o homem cai vítima do Esclarecimento. A inclinação à falsa projeção atinge também a própria cultura enquanto veículo de formação. Na reflexão destes autores, não é possível uma cultura livre se o homem não é livre, pois tudo o que é apreendido por esse sujeito “emancipado” torna-se uma ilusão do real. A cultura e a educação, segundo Adorno (1995), passam a vislumbrar também uma realidade administrada e tornam-se parte do sistema, uma vez que também são convertidas em mercadoria, além de

obedecer aos critérios impostos pela técnica. A “paranoia” do “burguês esclarecido” e da própria razão instrumental continua sendo o próprio homem em formação.

Se a cultura fala do homem, então o seu protagonista será um personagem inteiramente previsível e dominado. A cultura do trabalho passa a ser instrumento da técnica e da dominação ideológica. Segundo Adorno e Horkheimer, o contexto capitalista transformou-se em ambiente adequado para a criação de ‘novos mitos’, sufocando o que seria o ideal formativo pela cultura, e dando lugar a uma barbárie objetiva. Neste espaço, de acordo com Maar (2003), o intelecto humano começou a se instrumentalizar e a operacionalizar a razão instrumental, e o novo conceito de ordem técnica e de “fracionamento” promoveu a anulação do pensamento crítico, dando origem à sociedade de massas.

A noção de autoconservação na *Dialética do esclarecimento* (1985) torna-se um elemento conceitual de grande importância, pois é justamente por intermédio dela que surge a ideia de uma falsa projeção. A “autoconservação” e a “falsa projeção” perpassam a *Dialética do esclarecimento* (1985) e são influências diretas de outros trabalhos de Adorno, principalmente à questão da *Halbbildung* (Semiformação), baseada na observação da cultura como mercadoria e veículo ideológico de dominação burguesa contrária à liberdade proposta pelo Esclarecimento. Da mesma maneira que as esteiras de montagem das fábricas passaram a formar ideologicamente o indivíduo em uma falsa projeção de “conservação social”, a cultura de massa passa também a ser parte do esquema alucinatório e formador do Esclarecimento mercantil e corrompido.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Mínima moralia*: reflexões a partir de uma vida danificada. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Série Temas, 30).

_____. Teoria da semicultura. In: OLIVEIRA, N. R. de (Org.). *Theodor Adorno*: quatro textos clássicos. São Carlos: UFSCar, 1992.

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In: _____. *A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a.
- _____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b.
- _____. Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento. In: _____. *A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985c.
- _____. Juliette ou esclarecimento e moral. In: _____. *A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985d.
- CASSIRER, E. *A filosofia do Iluminismo*. São Paulo: Campinas, Ed. UNICAMP, 1994.
- DUARTE, R. *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.
- MAAR, W. L. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos – SP: EDUFISCAR, 2003.
- MATOS, O. C. F. *A escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- PUCCI, B.; ZUIN, A. Á.; OLIVEIRA, N. R. de. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 1999.

Trabalho, autoconhecimento e desenvolvimento humano

Dinéa Maria Sobral Muniz¹

Maria Lucileide Mota Lima²

Considerar o ser humano como um ser destinado, por sua própria autoconsciência, à busca daquilo que liberta, que o emancipa, que ‘o torna ele mesmo’ e o conduz na direção da realização daquilo que ele é por vocação: um ser dotado de consciência, de capacidade de julgamento e *de livre arbítrio, com aspirações ao próprio engrandecimento*. O ser humano deve, assim, ser considerado como um ‘ser genérico’, criador daquilo que constitui seu meio, sua sociedade, e, portanto, criador de si próprio [...] um ser fundamentalmente de comunidade, da sociedade, de relações com seus semelhantes.

Omar Aktouf

INTRODUÇÃO

As relações humanas, em grande parte das organizações, estão cada vez mais difíceis, tanto pela complexidade que qualquer relação pessoal e profissional apresenta, quanto pela falta de cuidado com os seres humanos nelas envolvidos. Por isso reunimos aqui vozes que alertam para



- 1 Doutora em Educação; Professora da Faced/UFBA.
- 2 Mestre e Doutoranda em Educação, Faced/UFBA.

a necessidade de transformação das relações entre os seres humanos e as organizações.

O eco dessas vozes clama por relações de trabalho mais humanas, justas, sustentáveis, saudáveis e significantes, que possam contribuir para o desenvolvimento humano nas organizações. Pretendemos, através desse ensaio, sinalizar para os gestores organizacionais a urgência de uma profunda e radical reorganização, redefinição estrutural, gerencial, psicológica, emocional e política na forma como eles percebem as relações de trabalho e vivenciam o desenvolvimento humano. Esse alerta não é nenhuma novidade, mas é fundamental para possibilitar uma nova forma de convivência entre os seres humanos na organização.

Existem muitas pesquisas, movimentos e teorias, tanto de autores dos estudos organizacionais como de pensadores e educadores, que apresentam significativas propostas de práxis que visem à humanização das relações entre os seres humanos e entre estes e suas empresas, através da transformação pessoal, possibilitada, acreditemos, pela vivência do processo de autoconhecimento, dentre outras formas. Os valores professados e vivenciados nas organizações também requerem cuidadosas reflexões. Alguns trabalhos mostram a necessidade do resgate dos valores humanos primordiais como, por exemplo, o respeito do indivíduo por si mesmo, pelos semelhantes e pelo meio ambiente. Essas perspectivas estão baseadas tanto nos princípios das psicologias humanistas, existenciais e transpessoais; da física quântica; das teorias da visão complexa e da visão sistêmica; quanto em alguns princípios da filosofia ocidental e oriental.

Algumas abordagens mais humanistas para se administrar o capital humano das organizações visam à transformação na forma de se perceber, de se lidar e de se relacionar com o ser humano. Essas perspectivas partem do pressuposto de que o indivíduo é o único ser capaz de criar, inovar, revolucionar e, assim, fazer com que as organizações cresçam, prosperem e sobrevivam neste mercado competitivo e globalizado. Trata-se, pois, de uma nova ordem nas relações humanas dentro das organizações. Para tanto, as organizações necessitam, com urgência, examinar os seus velhos paradigmas. Muitas organizações

precisam, então, rever a sua forma de considerar as pessoas que nelas trabalham como “recursos humanos” e passar a reconhecê-las como sujeitos ontológicos, como seres de conhecimento, de racionalidade, de sensibilidade. Isto é, como agentes criadores e parceiros de trabalho, que precisam de desenvolvimento, reconhecimento e valorização para crescerem juntos, dando significado ao seu potencial, seu trabalho, sua organização e sua vida.

Entendemos que uma mudança de perspectiva, principalmente quando se trata de mudanças substanciais na forma de pensar, de ser e de agir, já consolidadas na psique, na educação, na cultura e no comportamento humano, não acontece sem um profundo e radical trabalho interior e exterior nas estruturas psicológicas, afetivas, culturais, linguísticas e sociais do ser humano e das organizações. As empresas não podem mudar sem que os seres humanos tomem consciência de si mesmos e transformem-se a si mesmos. Cabe às organizações, entretanto, favorecer ou propiciar oportunidades objetivas para que as pessoas que delas participam, despertem e vivenciem o trabalho interior (vivência do autoconhecimento, da comunicação dialógica, entre outros). Para tanto, faz-se necessária uma nova política de gerenciamento, alicerçada em um programa de educação dos seres humanos dentro das organizações.

Não cabe a ingenuidade de pensar que apenas as abordagens de alguns estudiosos organizacionais, salientando para a urgência da mudança nas organizações, serão suficientes para a realização de transformações práticas nas mesmas. Cabe ressaltar, no entanto, que o esforço e o empenho dos mesmos, para alertar as organizações sobre a situação gritante em que se encontram as relações pessoais e profissionais dos indivíduos que fazem parte sua rede organizacional, pode ser útil. Assim como esse esforço e esse empenho podem apresentar às organizações caminhos de transformação. Entretanto, as ações práticas e políticas para a implantação de mudanças na maioria das organizações vão depender das necessidades impostas pelo próprio sistema econômico vigente.

DESENVOLVIMENTO HUMANO E AUTOCONHECIMENTO NA ORGANIZAÇÃO

Tratar da questão do desenvolvimento humano³ é mergulhar num vasto campo de estudos e pesquisas já apresentadas por diversas áreas do conhecimento, como: a ciência, a filosofia, a antropologia, a biologia, a medicina, a educação, a sociologia, a psicologia, a física, a química, a administração e a economia, entre outras. Cada uma dessas áreas de conhecimento contribuiu e contribui para o avanço da humanidade, principalmente no tocante à melhora da qualidade de vida do ser humano em relação à sua saúde física e mental, e ao desenvolvimento tecnológico, entre outros aspectos.

O fenômeno do desenvolvimento humano é, pois, de grande importância e, por isso, bastante investigado. Entretanto, talvez dada a própria complexidade da natureza humana, ainda não conhecida na sua totalidade, apesar das pesquisas e da evolução das ciências, o ser humano continua submetido a um processo de desenvolvimento muito doloroso. Esse desenvolvimento é marcado pelas graves diferenças sócio-econômicas, pela continuidade das guerras, provocadas tanto pela perspectiva de desenvolvimento apenas econômico, como, ou talvez



- 3 A perspectiva do desenvolvimento humano abordada neste ensaio está, epistemologicamente, fundamentada na interrelação entre o desenvolvimento humano e o autoconhecimento, e a importância de ambos para o desenvolvimento das organizações neste século. Na segunda metade do século XX, Pikunas (1997) e Papalia e Olds (2000) apresentaram teorias que tratavam do desenvolvimento humano no aspecto biológico, cognitivo, sociológico e psicológico. Estes autores abordam as perspectivas de G. Stanley Hall, Freud, Erikson e Jean Piaget, entre outros. Pikunas (1997) e Papalia e Olds (2000) dão uma rica contribuição ao abordarem peculiaridades do desenvolvimento, inclusive comportamental, do indivíduo, desde a fase pré-natal até a fase da senectude. Também Ken Wilber (2001) contribui para o estudo do desenvolvimento humano. Esse autor classifica os aspectos sócio-culturais e tecnológico-econômicos do desenvolvimento humano em estágios denominados: forrageiro, horticultor, agrário, industrial e informacional, e faz uma análise da condição humana em cada um deles e das suas correlações. Sua abordagem é baseada em estudos de pesquisadores como: Jean Gebser, Jürgen Habermas e Michel Foucault, entre outros. No seu conteúdo ele esboça os tipos de produção econômica, a cosmovisão, as formas de tecnologia, a visão moral, os códigos legais, os tipos de religião dos estágios acima citados com a preocupação central de mostrar o status e a participação do homem e da mulher em cada estágio.

pelas dificuldades nas relações entre os seres humanos. Tais dificuldades demonstram que muitos indivíduos continuam isolados, separados e sem a consciência da relação direta entre a sua própria forma de atuar e a realidade na qual está inserido.

Ferguson (1980) talvez possa ser considerada uma das pioneiras a tratar e praticar, junto a grupos de seres humanos nas organizações, uma perspectiva de relação entre o ser humano e a organização mais humanista, consciente e transformadora. A autora apresenta o trabalho (que ela considera de uma ‘poderosa rede’) que realiza em universidades, companhias, hospitais, órgãos públicos e organizações não governamentais para provocar uma radical mudança nos Estados Unidos, na década de 1980. Para ela, os conspiradores (como eram chamados os membros da ‘poderosa rede’) tinham a consciência de que antes de mudar as instituições e a sociedade, precisavam mudar a si mesmos.

Os “conspiradores” são seres humanos com a consciência de que qualquer revolução deve partir de uma revolução interior, que passa pelo conhecer-se a si mesmo, através da avaliação honesta de valores, crenças, relações, metas, forma de pensar e agir. Para Ferguson (1980, p. 30): “A natureza humana não é boa nem má, mas aberta a uma transformação e transcendência contínua. Tudo o que necessita é descobrir-se a si mesma”. Essa proposta propõe uma profunda revisão na forma reducionista, mecanicista e determinista utilizada pela administração clássica de interpretar a natureza humana. Ela apresenta uma visão mais ampla e mais próxima da realidade: a natureza humana é capaz de se transformar, de transcender sempre. Transcendência, segundo Durozoi e Roussel (1993, p. 473-474), significa: “Caráter de tudo que ultrapassa uma média. [...] Na fenomenologia e, depois no existencialismo, o transcendente caracteriza o que visa à consciência [...]”.

A partir dessa definição de transcendência, compreendemos que o ser humano, consciente da potencialidade e da totalidade de sua natureza, tem a capacidade, o potencial de mudança não apenas técnico, racional, operacional, mas transcendental. Ou seja, está em cada indivíduo o poder interior (a força de potência de Nietzsche) para transformar, na prática, o seu existir/acontecer diário, a sua forma de pensar, de agir,

de atuar, de interpretar, de aprender, de se relacionar, de produzir, de trabalhar, de perceber a si mesmo, ao outro e ao mundo.

Desse modo, é através da descoberta de si mesmo e da transformação interior que o ser humano percebe a sua natureza integral ou o seu potencial de criação, de imaginação, de afeto e de ser “agente multiplicador” da transformação organizacional e social. Entretanto, a autora chama a atenção para as dificuldades e dores causadas por esse processo de autoconsciência. Ela vai buscar em um diário de Hermann Hesse, escrito em 1918, a forma aparentemente mágica para que o ser humano possa suportar as dores causadas pela percepção da própria alienação. Para esse filósofo, poeta e romancista, a alienação implica a falta de conhecimento de si mesmo: “[...] a alienação real de nossa época não é da sociedade, mas de nós mesmos”. (HESSE apud FERGUSON, 1980, p. 75)

Essa forma “mágica” é, para Hesse, segundo a autora citada, o amor. A vivência do amor é a salvação para o ser humano. Através do amor o indivíduo pode ver seu estado real de alienação e encontrar força suficiente para se reconhecer e se aceitar sem tentar escapar de si mesmo e da própria realidade. Pode, assim, a partir da autoconsciência, da autotransformação e da conseqüente libertação da alienação, buscar e possibilitar a transformação da organização e da sociedade:

Sabemos muito bem, lá dentro de nós mesmos, que há somente uma única magia, um único poder, uma única salvação... a que se chama amor. Bem, então ame-se ao próprio sofrimento. Não resistamos a ele, não fuçamos dele. Entreguemo-nos a ele. O que nos fere é a nossa aversão, nada mais. (HESSE apud FERGUSON, 1980, p. 76)

Este amor, como é compreendido pelos místicos budistas, cristãos, hindus etc., e por muitos pensadores de todas as épocas da história da humanidade, inspira o cuidado do ser humano consigo mesmo e com o outro. É a força potencializadora da transcendência. O amor é interior e incondicional, está no indivíduo para ser utilizado por ele e repassado para seu entorno, através de sua conduta, de sua forma dialógica de se comunicar, de sua relação atenta e solícita. O amor não depende

de momentos extraordinários ou de jogos de interesses, mas se vivifica em todos os momentos, inclusive, ou talvez, principalmente, na dor e no sofrimento. O amor é a força ou a energia transformadora. Assim o amor é um agente possibilitador de processos de autoavaliação e de reconstrução do ser humano, da organização e da sociedade.

Acreditamos que a perspectiva da “Conspiração Aquariana”, assim como as outras apresentadas neste trabalho, é pertinente e urgente. A grande questão é o **como fazer**. Como despertar os dirigentes das organizações para a importância e a necessidade de implantar políticas organizacionais que priorizem os princípios dessa perspectiva de relações de trabalho mais humanista? Como praticar essas novas perspectivas nas organizações? Como abraçar esse desafio que precisa ser trilhado em conjunto, em parceria entre os seres humanos trabalhadores e os seres humanos proprietários e gestores das organizações? Como despertar a consciência dos dirigentes organizacionais para a urgência de relações éticas e da relação de interdependência da qual depende, talvez, a sobrevivência de ambos?

Muitos outros pesquisadores estão apresentando novas possibilidades de gerenciar as relações entre os seres humanos e as organizações. Shelton (2003) afirma que o ser humano precisa se conscientizar e se libertar das “programações psicológicas”, que ela considera como programações genéticas e culturais, que determinam seus padrões e suas crenças, para aprender a pensar, sentir e agir com autonomia e consciência. Para ela, só assim o ser humano poderá evoluir junto e de forma coerente com as suas próprias descobertas no campo da física quântica, da biologia e da química. Entretanto, ela admite que esta mudança não é fácil e exige muito esforço e trabalho.

A necessidade da autoconsciência é, pois, imprescindível, porque só através dela a pessoa pode perceber as crenças, valores, “pseudovalores”, paradigmas, cultura, enfim, tudo o que determina a sua forma de pensar, sentir, agir e se relacionar. Porém a grande maioria das pessoas vive de forma alienada, na corrida para atender apenas às necessidades mais materiais e externas. Essa realidade se deve tanto à dificuldade de sobrevivência quanto à falta de uma educação voltada para formar seres

humanos autoconscientes, livres, aprendizes de si mesmos e da vida, capazes de pensar, sentir e agir com autonomia, coerência, responsabilidade e ética.

A realização de mudanças nos locais de trabalho e na forma de significar ou ressignificar o valor e a relação do ser humano com o trabalho, são inevitáveis, se quisermos construir relações humanas éticas e construtivas. A forma como as organizações lidam com a relação entre trabalho, ser humano, poder e lucro precisa de revisão urgente, para que, tanto a humanidade quanto as organizações e o próprio meio ambiente, sobrevivam. Esta transformação só será factível se as organizações se prepararem para contribuir com a autotransformação dos seres humanos a ela ligados. Pois mudanças apenas na estrutura da racionalidade instrumentalizada e linearizada não se sustentam por muito tempo. Atualmente, o ser humano precisa de mudanças profundas na sua estrutura racional, emocional, ética, estética, psicológica, afetiva e espiritual; precisa dar sentido ao seu trabalho e ao seu existir.

Shelton (2003) propõe o desenvolvimento de sete “habilidades quânticas”, a saber: “visão quântica”, “pensamento quântico”, “sentimento quântico”, “conhecimento quântico”, “ação quântica”, “confiança quântica” e “ser quântico”. Ela entende que estas habilidades poderão contribuir para a formação deste novo homem com visão mais integradora e holística de si mesmo. Um novo homem capaz, a partir da autoconsciência, de mudar a sua forma de ver, sentir, conhecer e agir na organização e no mundo: “Habilidades Quânticas, que podemos utilizar para integrar uma visão de mundo nova e mais holística em nossa vida e em nossas organizações”. (SHELTON, 2003, p. 18)

As organizações precisam evoluir na sua maneira de interpretar o mundo, as pessoas e a própria estrutura organizacional. A observação e a comprovação da naturalidade dos processos de mudança, demonstradas nas ciências naturais, contribui para que se perceba a naturalidade e a necessidade da mudança tanto nas pessoas quanto nas organizações, como meio, inclusive, de inovação. Assim, a mudança deve ser encarada como um fator positivo, ainda que desestabilize o que está proposto. Ela é a única saída para a sobrevivência dos siste-

mas, na contínua busca de equilíbrio. Faz-se necessário, então, que as organizações passem a ser vistas como estruturas vivas, flexíveis, autorrenováveis:

O “mundo quântico” é o mundo das relações. Nele tudo está interligado e interdependente. No mundo quântico não existe solidão vazia, pois tudo é preenchido por campos. “[...] pensa-se hoje que o espaço, em toda parte, é preenchido por campos, estruturas invisíveis e não-materiais que constituem a substância básica do universo”. (WHEATLEY, 2004, p. 50) A predominância das relações no mundo quântico é assim descrita pela autora:

No mundo quântico, as relações não são simplesmente interessantes; para os físicos, elas são tudo o que existe na realidade [...] Nesse universo relacional, não se pode mais estudar coisa alguma como estando separada de nós. (WHEATLEY, 2004, p. 47; 50)

Os relacionamentos assumem, portanto, o papel de maior importância nas organizações. Baseando-se na teoria da física quântica, Wheatley (2004) direciona sua atenção, nas organizações em que atua, não só para o planejamento e as estruturas mecânicas da empresa, mas para a forma como se estabelecem as relações entre as pessoas e entre essas e o ambiente de trabalho: “[...] o tempo que eu despendia numa análise e num planejamento detalhados uso agora para examinar as estruturas que possam facilitar relacionamentos.” (WHEATLEY, 2004, p. 56) Assim sendo, nada mais lógico do que estar atento a eles. Wheatley (2004, p. 52) relata que, numa noite, um sábio amigo lhe disse: “O poder das organizações é a capacidade de gerar relacionamentos”.

Assim, tratar de desenvolvimento humano e do autoconhecimento nas organizações é repensar a forma mecanicista e reducionista como a maioria delas se constitui desde a Revolução Industrial. Também significa rever, reavaliar e ampliar essa antiga, porém imperante, forma de ser e agir das organizações. Estudos recentes abordam perspectivas organizacionais mais voltadas para a necessidade dessa revisão da forma como as organizações percebem o ser humano e a

interligação e interdependência entre ambos. Entretanto, não basta apresentar formas e modelos ou realizar apenas palestras, releituras e *workshops* que tratem da necessidade de mudança na forma de relação entre os seres humanos e as organizações. Diante da gravidade da situação dessa relação e da forma como o desenvolvimento humano é tratado pelas organizações, faz-se imperioso o comprometimento com uma investigação profunda, que possibilite a avaliação e reestruturação das políticas organizacionais que priorizem a potencialização do desenvolvimento humano, através de uma perspectiva educativa que valorize, inclusive, a vivência do autoconhecimento.

RELAÇÃO ENTRE TRABALHO, ORGANIZAÇÃO, AUTOCONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A perspectiva do desenvolvimento humano e da vivência do processo do autoconhecimento na organização abordada neste ensaio está fundamentada na percepção do desenvolvimento do ser humano como um ser integral, aprendente, que necessita experienciar e viver, na sua prática diária, o processo do autoconhecimento como base fundante para o seu desenvolvimento como um ser humano integral. Além de desenvolver seus limites, suas potencialidades e suas relações pessoais, profissionais, intelectuais, emocionais, afetivas, artísticas, etc., o ser humano precisa desenvolver seu potencial espiritual para poder vivenciar uma nova forma de relação/participação com o outro, fundamentada na intenção e na prática do servir ou do contribuir, significativamente, para o desenvolvimento do seu semelhante.

A compreensão de autodesenvolvimento aqui apresentada está baseada, também, na seguinte perspectiva de Willis Harman e John Hormann (1997, p. 31): “[...] ‘autodesenvolvimento’ implica tudo que enriquece o indivíduo e inclui não apenas o desenvolvimento pessoal e profissional, mas relacionamentos de qualidade e a prestação de serviços significativos a terceiros”.

Assim, autodesenvolver-se é buscar significar a vida, o trabalho e as relações, objetivando melhorar a qualidade em todos os aspectos

do viver, não só para o próprio aprendiz de si mesmo, mas também para a sua coletividade. Essa perspectiva de autodesenvolvimento pode prover a formação e a vivência de novos padrões de comportamento nas pessoas que contribuirão para a reestruturação da forma de se trabalhar nas organizações. Isso porque o exercício do autodesenvolvimento pode contribuir de forma participativa para o desenvolvimento humano e promover o espírito de parceria e de união da equipe para alcançar um objetivo comum.

O trabalho desempenha um papel fundamental na vida do ser humano. Sua função é atender ao anseio humano de criar não só bens de consumo, mas também relações, serviços, comunicações e artes:

[...] fundamentalmente, trabalhamos para criar e só por decorrência é que trabalhamos para comer [...] Essa criatividade que pode existir nos relacionamentos, na comunicação, nos serviços, na arte, ou em produtos úteis está muito perto de constituir o significado central das nossas vidas. (HARMAN; HORMANN, 1997, p. 31-32)

Na sociedade moderna, o trabalho perdeu o seu real significado de satisfazer o anseio do ser humano de criar, de se relacionar, de se comunicar e de dar sentido à vida, tornando-se um meio através do qual o indivíduo garante a sua sobrevivência. Em alguns casos, passou a ser simplesmente uma forma de conquistar recursos que possibilitem atingir e garantir o *status* social e econômico determinados por uma sociedade consumista.

A crise estabelecida na relação dos seres humanos com o trabalho fez com que o trabalho deixasse de contribuir para dar sentido à vida do indivíduo. Essa crise foi em muito agravada quando a perspectiva de desenvolvimento passou a priorizar, apenas, o aspecto econômico, técnico e financeiro do desenvolvimento humano. Para atender a essa perspectiva de desenvolvimento, o trabalho tornou-se uma atividade mecânica, altamente padronizada na qual o trabalhador executa parte de um projeto que ele muitas vezes não conhece e com o qual não se sente identificado e ou integrado. O trabalho passou a



ser, para a maioria das pessoas, uma tarefa que precisa ser realizada para que o indivíduo possa, tanto manter-se, quanto contribuir com a manutenção do sistema econômico vigente, através do consumo, muitas vezes desnecessário, de produtos criados para serem objetos de desejos inconscientes.

Assim, essa nova forma de trabalhar substitui a antiga prática do trabalho que era (e ainda é para alguns indivíduos) realizado como uma ação criadora que produzia algo significativo, fazendo com que o indivíduo se sentisse útil, valorizado e tivesse prazer ao realizá-lo. Harman e Hormann (1997, p. 45, 49) assim falam sobre essa questão: “As pessoas já não são mais chamadas de cidadãos; mas de ‘consumidores’ [...] O desenvolvimento foi mais ou menos entendido como sinônimo de desenvolvimento econômico, isto é, ‘modernização’ e industrialização”.

Desta forma, o trabalho passa a ser uma mera atividade, geralmente automatizada, que requer o mínimo do potencial criativo, inovador, e o máximo do potencial emocional (no aspecto desgastante). Por não ter sentido para o trabalhador, é enfadonho, limitador e determinado de forma arbitrária pela organização. Embora seja uma atividade automatizada e burocrática, o trabalhador necessita desempenhá-la para gerar recursos financeiros que garantam a sua sobrevivência ou, em alguns casos, para alimentar o paradigma do consumo e das necessidades materiais e intelectuais criadas pelo sistema capitalista vigente.

Atualmente, é nas organizações humanas, tanto produtivas – de serviço, educacional, governamental – quanto não governamental e do terceiro setor, que a relação de trabalho se estabelece. Sendo assim, é fundamental refletir sobre o desenvolvimento humano, a autoconsciência e a organização. E tentar encontrar possibilidades que possam potencializar meios para melhorar essa relação entre ser humano e organização. As organizações, em sua maioria, não se interessam pelos problemas coletivos ou mesmo pelos possíveis danos que causam aos seus colaboradores, quando limitam o desenvolvimento do potencial humano, visando atender às expectativas de produção e lucro.

A fragmentação do trabalho⁴ e a conseqüente perda de seu significado na existência do indivíduo, como mostra a história humana, ocorreram intensamente com o advento da divisão mecanizada do trabalho nas organizações. Dessa forma, a grande maioria dos seres humanos passou de agente, criador e gerador da própria sobrevivência (o que determinava uma relação de prazer e sentido com o trabalho), para um mero instrumento de produção, peça da engrenagem de determinado bem e/ou serviço do qual ele só sabe operar uma parte específica, ignorando tanto o mecanismo como um todo, quanto sua criação e possibilidades.

Essa situação do trabalho acentuou a crise na relação entre o ser humano, a organização e a sociedade, que foi ainda mais agravada a partir do paradigma da era industrial do ocidente moderno. Esse paradigma, com sua obsessão pelo desenvolvimento econômico e material, operacionalizou no ser humano um padrão degradante e utilitário de valorizar a pessoa: o valor do indivíduo é dimensionado pelo que ele acumulou de bens materiais ou pelo grau de poder econômico e político da sua função. O ser humano passa a ser objeto de manipulação de um sistema econômico estruturado para fazer com que o indivíduo tenha a ilusão de que é livre. Essa aparente liberdade, criada pela ideologia capitalista operante, preconiza que todo homem tem livre acesso às vantagens geradas pelo capital. Mas ela esconde o fato real de que a estruturação do sistema econômico, social, cultural e educacional demanda oportunidades limitadas a muitos seres humanos que são excluídos e não têm reais condições de competir igualmente com alguns outros.



4 Compreendemos que o trabalho fracionado pela institucionalização da sua divisão na era industrial marcou uma fragmentação, também, na utilização do potencial humano. Antes da Idade Moderna, o trabalho era pensado e processado pelos próprios criadores/executores. Assim, tanto no trabalho artesanal quanto no trabalho agrícola/rural, o indivíduo e/ou seu grupo realizavam suas atividades desde a criação até a execução do produto final. Sendo assim, o trabalho consistia em uma atividade significativa, na qual o ser humano poderia utilizar seu potencial mental/intelectual (criativo, pensante) e físico (manual e operacional), o que possibilitava a autorrealização, por participar da produção de um bem útil.

O indivíduo fragmentado, alienado, condicionado pelo conhecimento científico e seus pseudovalores⁵, marcado pela divisão e subdivisão do trabalho, que ficou cada vez menos significativo⁶. Assim, o trabalhador deixa de ser senhor de sua força criativa de trabalho. Com a perda de sentido, o trabalho perde sua função de extensão significativa da vida e passa a ser um mero instrumento que torna o ser humano, ao executá-lo, um caçador de dinheiro, de bens materiais e de poder, com a doce ilusão de que é livre. Essa ilusão está consubstanciada nos valores pragmáticos que induzem o indivíduo a pensar que é livre para conquistar recursos materiais e centrar sua existência nesses pseudovalores ilusórios, sem perceber os jogos de poder socioeconômicos que a eles subjazem.

A alienação humana é marcada pela ilusão de liberdade econômica e agravada pela perda da ética e de alguns dos valores mais nobres do ser humano – solidariedade, dignidade, amor, compaixão, participação... –, e pela solidificação dos “valores” da era industrial – consumo, poder exterior, competição, posse... Esta alienação humana é determinada pela “[...] predominância da visão de mundo materialista e o concomitante enfraquecimento dos compromissos de valor e significado”. (HARMAN; HORMANN, 1997, p. 70)

Assim, a questão da relação do indivíduo com um trabalho não significativo, burocrático, repetitivo, que na maioria das vezes só exige o esforço físico ou de uma parte específica da racionalidade, é tão alienante que a pessoa não se reconhece mais como tal ou como um



- 5 Segundo Harman e Hormann (1997, p. 67): “[...] os valores econômicos e tecnológicos que dominam a sociedade moderna são, na realidade, pseudovalores. Apenas parecem valores por causa de uma confusão entre os meios – as instituições tecnológicas e econômicas – e os fins. Esta confusão aparece quando os verdadeiros fins, sempre transcendentais, ficam obscurecidos pelo poder delegado a uma visão de mundo materialista”.
- 6 O trabalho significativo ou criativo é assim definido por Harman e Hormann (1997, p. 134): “O trabalho criativo é necessário para o crescimento psicológico e espiritual. O trabalho não é um meio pelo qual se encontra satisfação através da aquisição material e do lazer trivializado; o trabalho criativo (que inclui o aprendizado e o lazer) é tanto um meio como um fim; é a melhor definição até agora apresentada para o significado da vida”.

ser integral, capaz de refletir, criar, avaliar, planejar, relacionar-se de forma construtiva, amorosa e dialógica. O ser humano tornou-se um “especialista”, limitado a desempenhar uma tarefa específica.

Parece claro o estrangulamento dessa prática de utilização do ser humano como objeto, como mais uma simples coisa que produz mecanicamente riquezas para outros. O ser humano precisa se dar conta do quanto se autodesconhece, do quanto se deixou alienar e utilizar pelos detentores do poder e dos meios de produção econômica e ideológica, para se libertar, se autotransformar e transformar a organização.

A posição do ser humano como uma “quase-ferramenta” é demonstrada até mesmo na nomenclatura utilizada pelas organizações para o setor de pessoal: recursos humanos. Muitos autores consideram esse tratamento dado ao ser humano nas organizações – recursos – como resultado da história da desumanização do ser humano ao longo, principalmente, do período industrial: “Os trabalhadores são denominados ‘recursos humanos’ e quando uma corporação é assumida por outra os ‘recursos humanos’ são transferidos aos novos donos e administradores”. (HARMAN; HORMANN, 1997, p. 85) Assim, o ser humano é visto como um mero recurso, que pode ser transferido, manipulado e usado, a depender da necessidade e do querer dos detentores do poder.

A desumanização demonstrada na expressão “recursos humanos” evidencia o quanto o ser humano é ignorante da sua realidade de pertencer a uma espécie humana e, conseqüentemente, de sua semelhança, interligação, interdependência e interação com todos os seres humanos. Ou seja, os seres humanos que estão no poder sentem-se, em um dado momento, distantes e mais importantes que os demais seres humanos. Não percebem que, ao considerarem “os demais” como “recursos humanos”, estão incluindo a si mesmos, também, como “recursos”.

Sabemos que a própria dialética da vida e os seus ciclos evolutivos fazem com que os paradigmas sejam questionados e o seu tempo de domínio exclusivo chegue ao fim. É o caso do paradigma mecanicista da era industrial, que limita o homem, por desenvolver apenas parte de seu potencial (a racionalidade lógica, instrumental). Segundo estudio-

94

sos das novas perspectivas organizacionais, o reinando deste paradigma está com os dias contados. Pelo menos está sendo muito questionado.

A necessidade de transformação nas organizações humanas, principalmente na forma da organização perceber, relacionar-se e administrar a sua relação com o ser humano e o trabalho, é também tratada por Capra (2003), que destaca o quanto as organizações, atualmente, dependem da criatividade, da inteligência e da lealdade humana. Essas capacidades humanas, que foram subutilizadas ou esquecidas pelos pseudovalores reducionistas e deterministas da administração clássica, são básicas para o desenvolvimento organizacional moderno.

Aktouf (1996) também trata do estrangulamento da forma clássica de administrar que segue os princípios newtonianos da mecânica, os princípios economicistas que seguem as leis de maximização dos ganhos financeiros e os princípios da racionalidade calculista de só perceber as perdas e ganhos. Para Aktouf, o cumprimento linear desta cartilha clássica está prejudicando a gestão das organizações. Dessa forma, elas necessitam transformar o seu modelo de gestão, e essa mudança requer o desenvolvimento de capacidades e competências que serão adquiridas com um esforço em conjunto, tanto das organizações, quanto das pessoas.

O que fazer, então, já que, segundo Aktouf (1996), Capra (2003), Harman e Hormann (1997), Shelton (2003) e Wheatley (2004), a gestão clássica provocou uma imensa perda da energia criadora e um enorme desperdício do potencial humano? Como recuperar este ser humano, já que a capacidade mais desejada pelas organizações não pode ser adquirida pelo simples uso da tecnologia?

Na tentativa de capacitar os indivíduos para atenderem às suas necessidades, as organizações realizam programas de treinamento, mas, ainda assim, não conseguiram mudanças substanciais. Isso porque o velho jeito de pensar e agir, implantado na programação psicológica do ser humano, de forma individualizada, fragmentada, separatista, voltado para a realização de uma tarefa específica, não foi ainda revisto. O ser humano continua se sentindo como parte separada do todo, continua sem perceber a si mesmo como um ser integral, continua sem se autoconhecer.

Capra (2003) deixa claro que algumas organizações já percebem a necessidade de transformação e têm consciência da pouca eficiência das tentativas de mudança empreendidas, apesar do esforço de alguns diretores-executivos. Esse fato comprova que as mudanças nas organizações só poderão ser efetivas à medida que forem realizadas transformações no interior dos seres humanos e quando os paradigmas imperantes, da era industrial, forem realmente substituídos.

As próprias pesquisas organizacionais têm demonstrado que não se muda uma organização alterando apenas a sua estrutura estratégica e operacional, ou com a simples realização de treinamentos para as lideranças, como pacotes prontos, e muitas vezes superficiais, sobre como gerenciar equipes ou como desenvolver novas habilidades. Esse tipo de esforço, entre tantos outros, pode até contribuir, mas não atinge o alvo principal que é a forma de pensar estruturada e fundamentada na competitividade selvagem, na separatividade, no egoísmo e no individualismo. Wheatley (2004) afirma que o individualismo está corroendo o ser humano, a ponto de colocar em risco a existência da humanidade e do planeta.

Os programas comumente utilizados pelas organizações, como a reengenharia, o enxugamento, a qualidade total, a capacitação para a excelência e para melhor servir aos consumidores, são formas apenas parciais de solução, por não tratarem com o devido cuidado o fundamento da questão, que é a regeneração e o resgate do valor do ser humano e do trabalho humano. Quanto a essa questão, diz Secretan (2002, p. 15): “São respostas que não condizem com as perguntas e que propõem soluções específicas para problemas genéricos... Não precisamos de reengenharia, mas de regeneração”.

Dessa forma, uma possível solução para as organizações pressupõe uma profunda reorganização, uma transformação na forma de compreender o ser humano, o mundo e, conseqüentemente, a própria organização. Processos ou treinamentos fragmentados não podem resolver essa questão das organizações. Isso porque a mudança deve ocorrer na base de sustentação da questão, que reside no fundamento ideológico da organização e na “programação psicológica” dos seres humanos. Essa ide-

ologia é amparada pela perspectiva do desenvolvimento humano como sinônimo de desenvolvimento econômico. Para manter essa perspectiva de desenvolvimento econômico são criados e propagados nas mídias, em muitos processos educativos, valores, desejos, necessidades e vários outros mecanismos que são incorporados na programação psicológica de muitos indivíduos e que sustentam as estruturas dominantes. E aqui recorreremos a Sócrates para dizer que uma das causas principais dessa situação é a falta de consciência do ser humano acerca de si mesmo e a consequente falta de significado e de sentido para o seu existir.

Uma das soluções possíveis para o ser humano e para a organização é, talvez, a conquista e utilização da capacidade humana de regeneração, de renovação interior, de respeitar e amar a si mesmo e aos seus semelhantes. Essas conquistas dependem diretamente da vivência de um processo de autoconhecimento. A mais importante descoberta ou redescoberta do ser humano e da organização na atualidade é a capacidade do ser humano amar a si mesmo, ao outro, ao trabalho e à organização. Esta capacidade de amar é a chave para o aprendiz de si mesmo encontrar o significado e o sentido da vida no encontro consigo mesmo e na utilização de suas potencialidades para servir não apenas a si mesmo, como também ao outro e ao planeta. Sobre esta questão, enuncia Secretan (2002, p. 94):

Pessoas e organizações não se distinguirão apenas pela excelência técnica, mas pelo nível de compromisso espiritual com aqueles a quem servem – agora é questão do coração, reverência pela santidade das pessoas e do planeta, em suma, amor.

Assim, o diferencial que pode ajudar o ser humano e a organização é a possibilidade de o indivíduo se autoconhecer como um ser integral, ou seja, dotado de corpo, mente, razão, emoção, instinto e também alma, afeto, espiritualidade; um ser que não está sozinho, pois faz parte integrante, participante e interdependente da espécie humana. Espécie que é formada por indivíduos únicos e semelhantes, que precisam ser respeitados e reverenciados. Essa reverência é demonstrada através da atitude de servir ao outro, de colaborar através

de seu trabalho para a realização de algo que possa ser útil para ele e para a coletividade.

De acordo com as abordagens apresentadas, as organizações deverão começar a perceber a imperiosa necessidade de mudança em sua gestão. As avaliações dos estudiosos demonstram a necessidade da realização de um trabalho educacional radical e contínuo, capaz de promover transformações nas relações entre o ser humano e a organização e de permitir o desenvolvimento de ambos. Assim, a partir dessa necessidade de “mudar para sobreviver”, talvez os gestores organizacionais despertem, ou não, para a prática dos valores humanos e para a realidade da interdependência entre eles e os seus colaboradores. Talvez eles despertem e decidam investir em uma nova política educacional, que vise o autodesenvolvimento, a autotransformação, o desenvolvimento humano, alicerçada na vivência do autoconhecimento para, assim, transformar radicalmente a relação entre ser humano e organização.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. *A administração entre a tradição e a renovação*. São Paulo: Atlas, 1996.
- CAPRA, F. *As conexões ocultas*. São Paulo: Cultrix, 2003.
- DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- FERGUSON, M. *A conspiração aquariana*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- HARMAN, W.; HORMANN, J. *O trabalho criativo*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed, 2000.
- PIKUNAS, J. *Desenvolvimento humano: uma ciência emergente*. São Paulo: McGraw-Hill, 1997.
- SECRETAN, L. H. K. *Um nível acima: construindo organizações que estimulam a excelência*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SENGE, P. M. *A quinta disciplina*. São Paulo: Best Seller, 2001.
- SHELTON, C. *Gerenciamento quântico*. São Paulo: Cultrix, 2003.
- WHEATLEY, M. J. *Liderança e a nova ciência*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- WILBER, K. *Uma breve história do universo*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2001.

Segundo Enredo

Formação, trabalho, sociedade e conhecimento:

quarteto de conceitos do cotidiano
de saberes do sujeito



Dimensionando conhecimentos de medicina e saúde na qualificação profissional de professoras que trabalham em escolas hospitalares

Alessandra Santana Soares e Barros¹

INTRODUÇÃO

A Escola Hospitalar, modalidade de atendimento desdobrada do Ensino Especial, reafirmada pela ampliação do escopo das políticas educativas de atenção à diversidade e ratificada pela abrangência das medidas de humanização da assistência à saúde, tem pensado, atualmente, a formação de seus quadros de pessoal.

Este empenho mais recente tem produzido, na maior parte das vezes, estudos de caso que relatam experiências locais de formação de professores que são posteriormente apreciadas pelos seus mesmos executores. (CARDOSO, 2007; COVIC, 2003; MENEZES, 2004; METZ; SARDINHA, 2007; SCHILKE; NASCIMENTO, 2007) São trabalhos descritivos, que por vezes carecem de uma análise mais crítica em razão da proximidade ou confusão do empreendedor da prática de formação implementada, com aquele que interroga sua qualidade.



1 Doutora em Ciências Sociais; Professora da Faced/UFBA. Coordenadora do Centro de Estudos sobre Recreação, Escolarização e Lazer em Enfermarias Pediátricas.

Outras vezes são ensaios teóricos resultantes da reflexão sobre campos de formação profissional assemelhados – como os da educação especial, da psicologia hospitalar, ou das carreiras de nível médio na saúde, comparáveis com a Pedagogia Hospitalar pela via da demanda de diálogo multidisciplinar nos espaços de trabalho, ou da necessidade da tradução do jargão médico e seus tecnicismos. (BARROS, 2007; CAIADO, 2003)

102
✿

Tenha um ou outro formato empírico, a maioria dos trabalhos que discute a formação de professores para atuação em escolas hospitalares guarda, ao final, um caráter propositivo, no sentido da definição das competências mínimas desse profissional e da recomendação, para os cursos, de conteúdos curriculares (conceituais, procedimentais ou atitudinais), métodos e técnicas de ensino, estratégias de treinamento em serviço, carga horária, perfil dos aspirantes à carreira, papel dos estágios, etc. Assim, pois, destaca-se, por exemplo, a seguinte proposição:

[...] que se *conheçam as dependências do hospital e funcionamento das unidades de internação* para que, no caso de alguma criança sentir-se mal durante aula, o professor saiba como proceder de imediato e também a quem recorrer. Evita-se, assim, que a criança seja prejudicada em função de desinformação. Em segundo lugar, é importante que *se conheça um pouco sobre as diferentes patologias*, para que se possam respeitar os limites clínicos de cada criança e para que se tenha a sensibilidade de perceber quando a criança não está bem, exigindo atividades que estejam acima de seus limites físicos. *Além disso, devemos conhecer algumas dos cuidados básicos nas enfermidades de internação mais freqüentes.* (CECCIM; CARVALHO, 1997, p. 78, grifo nosso)

Logo, tomando como pressuposto o conjunto de recomendações já elencadas em termos de saberes necessários ao bom trabalho em uma escola hospitalar, o que a pesquisa² aqui relatada fez foi analisar o de-



2 Pesquisa realizada com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Processo CNPQ/MS – DECIT n. 409564/2006-0.

sempenho de uma amostra de professores brasileiros atuantes em escolas hospitalares, relativo aos seus conhecimentos acerca de assuntos de alguns daqueles campos de saber.

Uma preocupação recorrente dos estudos sobre formação de professores para escolas hospitalares, seja nos cursos de capacitação, seja nos processos assistemáticos de educação continuada, tem sido aquela de fomentar a importância do aprendizado de conteúdos de áreas temáticas da medicina e da saúde. Isto é observável tanto na reflexão há pouco citada, quanto em outras tantas das quais se destaca a seguinte:

Entre as docentes, ficou claro o desejo de acesso a uma formação mais consistente com as demandas do trabalho nesses ambientes, de preferência no nível de especialização. Compreender e respeitar essa reivindicação implica a consciência de que, *para atender à clientela de alunos hospitalizados, são necessários conhecimentos sobre a rotina hospitalar, medicamentos, diferentes tipos de enfermidades, dentre outros aspectos que não constituem práticas usuais de uma professora de escola regular e nem fazem parte do currículo da formação para o magistério, habitualmente.* A ampliação das oportunidades de aperfeiçoamento profissional poderá preencher lacunas que a formação inicial docente deixou em aberto. (AMARAL; SILVA, 2009, grifo nosso)

Por isso, ao interrogar o domínio intelectual das professoras de escolas hospitalares, essa pesquisa, atendendo a necessárias demandas de recorte, se circunscreveu àqueles conhecimentos do campo da saúde individual e da saúde coletiva.

Logrou, desse modo, mostrar o que estas professoras não sabem, em termos de enfermidades na infância, fisiologia do corpo humano, estruturação do sistema de saúde brasileiro e aspectos do cotidiano hospitalar. Mais propriamente, a pesquisa pretendeu dimensionar um aspecto do desafio de capacitar esses profissionais. Dimensionar no sentido de descrever a distância entre o que se supõe que elas não saibam em razão dos conhecidos limites da formação superior em Pedagogia e Licenciaturas, e o que elas demonstram que de fato não sabem.

METODOLOGIA

Para elaboração do questionário, a pesquisa se valeu não apenas das já sugeridas proposições de conteúdo sobre formação de pessoal para escolas hospitalares, como também, em grande medida, dos achados de estudos sobre alfabetização científica de camadas populares e de estudos sobre representações sociais de medicina e saúde.

Assim, uma parte dos quesitos do questionário foi elaborada a partir de consulta prévia a fontes da Antropologia, da Sociologia do Cotidiano, da Neurociência, da Psicologia, da Filosofia – que interrogando os saberes populares de grupamentos urbanos, produziu levantamentos da compreensão que as pessoas comumente têm acerca do funcionamento do corpo humano, dos mecanismos das doenças, dos processos de cura e dos processos terapêuticos.

Esta literatura é pródiga em descrever concepções leigas sobre o cérebro (HERCULANO-HOUZEL, 2002, 2003), sobre a fertilidade feminina (VICTORA, 1991; VICTORA; KNAUTH, 2001), sobre a doença mental (DUARTE, 1986) sobre contágio e transmissão (CZERESNIA, 1997), sobre herança e transmissão (EL-HANI, 1995), sobre o sangue (LEAL, 1995), sobre o câncer (SCHILLER, 2002; SONTAG, 1984). Sem a pretensão de esgotar tão extensa bibliografia, esta pesquisa se valeu dos já clássicos trabalhos acima referenciados e de outros que descreviam tais concepções de senso comum enquanto manifestadas por atores sociais peculiares, como mães (FERREIRA, 1998; QUINTELLA, 1984; SANTOS; BIZZO, 2005), profissionais de saúde (VIANNA; PICCELLI, 1998) e, sobretudo, professores e alunos. (BIZZO, 1994; BIZZO; MOLINA, 2005; FERNANDES et al., 2007; GONÇALVES; VALLE, 1999)

Desse modo, partindo da premissa que os sujeitos da pesquisa compartilhariam do imaginário coletivo comum que tem produzido tais representações sobre saúde, doença e corpo, estas foram adaptadas aos enunciados de parte das perguntas do questionário que responderiam.

Nesse sentido, alguns dos quesitos expressavam credences típicas (“Pessoas deprimidas têm mais propensão ao câncer”), mitos (“Usamos apenas 10% de nosso cérebro”), ou simplesmente equívocos conceitu-

ais (“Toda doença congênita é hereditária”), disseminados pela baixa qualidade do ensino de ciências na educação básica e perpetuados pela insuficiência da formação superior em Pedagogia.

Alguns desses mitos, crendices ou concepções cientificamente errôneas foram literalmente reproduzidos do modo como são comumente enunciados (“Os nervos ligam entre si diferentes órgãos do corpo”). Outras vezes eram apropriados na composição da ideia central da assertiva: “A causa principal da baixa qualidade da saúde da população brasileira é a insuficiência de leitos hospitalares, bem como a dificuldade de acesso, pelas camadas mais pobres, à tecnologia de ponta para exames diagnósticos”.

Proposições cientificamente corretas que, contudo, soam como improváveis aos ouvidos pouco iniciados ou nunca familiarizados com os temas da saúde, também compuseram os enunciados dos quesitos. (“O cérebro não é sensível ao toque ou à dor”). Importante destacar, aqui, que se evitou, ao máximo, reproduzir o linguajar técnico da biomedicina, mantido presente apenas quando o termo em questão já ganhara um uso público. (“O **coma** é um estado de sono profundo”).

Para facilitar a recuperação da memória dos respondentes, permitilhes expressar um aprendizado previamente adquirido (quando assim fosse o caso) e/ou favorecer-lhes a manifestação dos juízos mais íntimos que tinham acerca de um assunto, uma mesma proposição de conteúdo – elaborada de modos sintaticamente diferentes – poderia se repetir em mais de um quesito. Assim, um tópico poderia estar desdobrado em vários enunciados distribuídos randomicamente ao longo do questionário. Isto levou ao grande número de quesitos, o que, por um lado, tornava o questionário potencialmente cansativo, mas, por outro, colaboraria, quando da análise, na identificação de discrepâncias na oferta de respostas.

Assim, foram elaborados 100 quesitos que tinham caráter afirmativo ou negativo, e cujas respostas cabíveis seriam “verdadeiro”, “falso” ou “não sei”. Embora numeroso, o questionário não ambicionava cobrir exaustivamente as temáticas da saúde individual e da saúde coletiva que certamente possuem assuntos não atendidos pelo inquérito.

Este, assim, centrou-se mais particularmente nos seguintes 10 tópicos: a) câncer; b) outras enfermidades; c) cérebro; d) neuroplasticidade; e) fisiologia do corpo humano; f) contágio e transmissão; g) desenvolvimento infantil; h) Sistema Público de Saúde Brasileiro; i) Biossegurança; j) Bioética.

Justifica-se que o tópico “cérebro” tenha sido abordado e analisado em separado devido à carga simbólica que o conceito de cérebro e suas conotações – cabeça, crânio etc. – evocam. A ele se agregam as noções de alma, mente e razão, as quais por si mesmas já contêm um conteúdo interpretativo vasto e complexo. Assim, ainda que do ponto de vista da distribuição dos tipos de doença não haja uma maior quantidade daquelas relacionadas imediatamente a esse órgão, essa pesquisa explorou a oportunidade singular de conferir as concepções vigentes sobre o cérebro enquanto manifestadas por professores que trabalham na fronteira da saúde e da doença.

Chegou-se à amostra de 20 sujeitos através de suas inscrições em dois cursos de capacitação para o trabalho em escolas hospitalares – um deles promovido pela Prefeitura Municipal de Salvador no ano de 2007 e o outro pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia no ano de 2008. Alcançá-los ao início destes cursos de formação foi uma estratégia usada para motivá-los a participar, uma vez que um questionário muito longo se mostrava arriscadamente desestimulante. A disposição do sujeito em colaborar se dava, basicamente, pela expectativa de dimensionar o próprio desconhecimento acerca das temáticas que norteavam o curso e, assim, antecipar os ganhos possíveis com o aprendizado vindouro.

Essas vinte professoras que na época trabalhavam ou já tinham trabalhado em uma escola hospitalar, foram escolhidas a partir de um universo maior de mais ou menos quarenta professoras. Esse universo de quarenta professoras assim se constituiu tanto em razão do número de escolas hospitalares – por volta de 10 – que na cidade de Salvador existiam já há cerca de oito anos, quanto em função da alta frequência de novas admissões e substituições, quando da lotação dessas professoras nos hospitais.

Em relação à metodologia, há de se esclarecer, por último, que abordar este segmento – professores de escolas hospitalares – como representantes legítimos do pensamento leigo das camadas populares, foi uma estratégia útil, mas, antes de tudo, possível, tendo em vista que suas qualificações profissionais como pedagogos (ou mesmo licenciados em matérias específicas) apenas superficialmente os habilitaram ao trato com questões afetas à saúde e à medicina. A esse respeito vale trazer as conclusões do estudo que pesquisou a presença da temática da saúde nos cursos de Pedagogia:

[...] observamos que, apesar dos alunos de Pedagogia sentirem-se sujeitos importantes e indispensáveis na promoção à saúde do escolar, prevalece o entendimento de que tal abordagem não está presente ou não é *explicitamente* colocada no conteúdo curricular durante sua formação acadêmica. (LEONELLO; L'ABBATE, 2006, p. 162)

[...] Ao abordarmos o currículo do curso investigado utilizando a técnica de leitura exploratória das ementas disciplinares, observamos que não há disciplinas que tragam explicitamente a temática da Educação em Saúde na escola. (LEONELLO; L'ABBATE, 2006, p. 164)

Os resultados foram tabulados, inicialmente, a partir do número de acertos de cada sujeito, tendo sido os questionários corrigidos à luz do gabarito de respostas corretas. Todavia, para os fins dessa pesquisa, importou menos o desempenho global de cada sujeito. Mais importantes foram os resultados isolados para cada quesito, ou grupo de quesitos, que compunha os tópicos dentro dos temas saúde/doença individual, saúde coletiva.

Assim, cada quesito foi avaliado individualmente e considerado na sua taxa de erros e acertos, de modo que foi possível identificar, mais circunscritamente, lacunas específicas de compreensão dos professores, expressas, algumas vezes, pela reafirmação de equívocos conceituais, mitos e credices e, outras vezes, pela ignorância ou simples desconhecimento dos fatos científicos. Para proceder à análise, os quesitos fo-

ram reagrupados nos tópicos aos quais pertenciam e as percentagens de concordância foram interpretadas em cada um daqueles conjuntos.

Os quesitos, para alguns tópicos de assuntos, estão aqui expressos na versão correta da proposição de conteúdo em questão. Para isso, alguns quesitos tiveram o sentido original reelaborado de modo que se fizessem constar conjuntos de conceitos verdadeiros sobre os tópicos. Na interpretação desse tipo de quesito, quanto maior a percentagem apresentada, melhor o nível de conhecimento das professoras sobre o assunto. Outras vezes, os quesitos expressaram a concordância das professoras em relação a mitos e/ou equívocos conceituais acerca de tópicos de assuntos. Na interpretação desses outros quesitos, quanto maior a percentagem apresentada, pior o nível de conhecimento das professoras sobre o assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise que se empreendeu, e sobre a qual aqui se discorre, não foi extensiva a todos os quesitos. Está apreciável apenas para aquelas assertivas cujas frequências se mostraram significativas e/ou cujos conteúdos temáticos eram elucidativos do status do domínio intelectual das professoras.

Desse modo, pode-se afirmar, primeiramente, que a compreensão das professoras sobre desenvolvimento infantil se mostrou bastante satisfatória. A associação estreita e equivocada entre gordura e saúde parece superada, se não exatamente no nível típico que reconhece a obesidade numa criança como doença (ou um prenúncio desta, como no caso do diabetes), mas, ainda antes, naquele nível mais sutil que reconhece que, apesar do peso ideal, ainda assim a criança possa estar desnutrida. Ou, ainda melhor, que reconhece que, mesmo acima do peso, possa também estar desnutrida. (Este é o caso das crianças com marasmo: “gordinhas” que ingerem muita caloria e pouquíssima proteína. E igualmente daquelas que, edemaciadas, parecem possuir gordura abaixo dos tecidos, quando na verdade possuem apenas líquidos em grande quantidade).

Satisfatória é, também, a compreensão que as professoras expressam acerca do desenvolvimento infantil, quando se aproximam e relacionam as variáveis “crescimento” e “desenvolvimento”. Assim, $\frac{3}{4}$ das professoras foram capazes de reconhecer que uma criança pode estar crescendo, mas não necessariamente estar se desenvolvendo. Logo, embora não explícita, deduz-se que exista a compreensão (ou mínima inferência) de que o “crescimento” está relacionado ao desenvolvimento antropométrico (peso e altura), ao tempo em que “desenvolvimento” reflete a maturação do sistema nervoso central, expressada pela mielinização dos neurônios, que ocorre simultaneamente com as vivências da criança e sua estimulação no meio social.

Por outro lado, quando se aprecia a compreensão que as professoras têm sobre alguns aspectos do funcionamento do corpo humano, conclui-se que se encontram, em grande medida, ainda no nível do juízo de senso comum: aquele que, por exemplo, designa o sangue como o principal vínculo de ligação entre as partes do corpo. Ou, ainda antes, pois a própria ideia do organismo humano dividido em “corpo” e “cabeça” expressa o dualismo cartesiano que reflete o reducionismo do pensamento leigo. Assim nos diz Knauth (1991), nos estudos em que interpretou os sistemas de representações e práticas das classes populares sobre doença e cura:

O corpo é percebido como separado em cabeça e corpo. A cabeça se refere às atividades mais intelectuais como pensar ou ter idéia, mas também morais, como expressa o dizer popular – ter a cabeça no lugar. Já o corpo na forma em que é usualmente denominado, diz respeito aos membros e órgãos, enfim, à parte considerada como física deste. Esta separação e, às vezes até mesmo oposição entre cabeça e corpo, não significa que entre os dois não existam ligações, o próprio sangue é percebido enquanto um vínculo de ligação entre ambos. Assim, uma doença que atinge primeiramente o corpo (ou determinada parte deste) pode atingir também a cabeça, como é o caso do frequentemente referido problema de nervos.

Uma estrutura lógico-interpretativa similar deve ter levado grande parte das professoras interrogadas a concordar com a assertiva segundo a qual os “nervos ligam entre si diferentes órgãos do corpo”, ou ainda aquela segundo a qual a úlcera, por ser de “origem nervosa, seguiria o percurso dos nervos para atingir outras partes do corpo”. A esse respeito, o trabalho de Duarte (1986) é elucidativo. Estudando classes trabalhadoras urbanas, este autor nos apresenta categorias descritivas do pensamento de senso comum que designam a ação de órgãos sobre órgãos, a influência de vísceras sobre vísceras, de vísceras sobre os “nervos” e a influência das perturbações ou doenças da cabeça e dos “nervos” sobre as vísceras (estômago e fígado, principalmente).

Cabeça e cérebro são encarados como uma espécie de sede ou órgão central em relação aos nervos, mas certamente de modo bastante diverso do que descreve a moderna neuroanatomia [...] Os nervos são vias flexíveis para fluxos de contornos abstratos, ou condutividade simbólica, ao mesmo tempo em que são percebidos como algo de concreto ou físico [...] (DUARTE, 1986, p. 154)

Observa-se, então, que as professoras das classes hospitalares, a despeito da escolarização em nível superior, não são capazes de reconhecer que aquilo que os nervos “ligam” são os diferentes órgãos e tecidos ao Sistema Nervoso Central e Sistema Nervoso Autônomo. E, assim sendo, o que poderia exercer uma conexão mais lógica, segundo essa interpretação, seria o sistema circulatório, através de mediadores químicos. A ligação morfológica que as professoras pressupõem é, assim, impropriedade, uma vez que o corpo humano está estruturado de forma que as relações entre os sistemas (cardiovascular, respiratório, gastrintestinal, geniturinário etc.) se dão ao nível humoral e vegetativo.

Oriundas dessa mesma cadeia interpretativa estão os pressupostos que levaram 35% das professoras a julgar verdadeira a premissa de que “as fezes retidas no intestino se espalham pela corrente sanguínea e contaminam o sangue com impurezas e toxinas”. Pouco relevante estatisticamente que o seja, vale referir a opinião das professoras em razão do grau de absurdo da assertiva. E então, mais uma vez encontra-

mos a compreensão das professoras, sobre o funcionamento do corpo humano, operando tipicamente ao nível do senso comum. Generalizantes que possam ser, as concepções populares sobre corpo e doença costumam possuir sofisticação interpretativa suficiente para produzirem modelos explicativos. Em um destes modelos – o do corpo como encanamento – apresentado por Helman (2003, p. 35), o pressuposto da assertiva acima encontra empatia lógica:

Nesse modelo, mais comum entre as gerações mais velhas, acreditava-se que as fezes retidas se espalhariam pela corrente sanguínea e, de alguma forma, contaminariam o sangue com impurezas e ‘toxinas’ – e isso, por sua vez, afetaria a complexão e a saúde geral.

Embora efetivamente todas as 20 professoras reafirmem a importância de conhecerem doenças como a meningite, a tuberculose e o sarampo, para melhor planejarem as atividades de classe hospitalar, ¼ dessas professoras não foi capaz de afirmar a mesma importância em relação à osteoporose ou à artrite reumatoide, quando essas doenças são também citadas como exemplos de doenças da infância. (Gráfico 3) Isto se deu porque, muito provavelmente, elas ignoram a possibilidade da ocorrência destas doenças em crianças, a partir de uma associação exclusiva de tais doenças apenas com a idade adulta, senão exclusivamente com a velhice. Todavia, tanto a osteoporose como, sobretudo, a artrite reumatoide, podem, verdadeiramente, acometer crianças e adolescentes, sendo que a segunda delas – de incidência não tão rara na sua forma juvenil – cursa com períodos de agudização que, frequentemente, levam a longos internamentos hospitalares para terapia com corticoides.

Em relação à compreensão de aspectos básicos de enfermidades, a pesquisa tornou evidente, também, o quão pouco as professoras das classes hospitalares conhecem acerca da AIDS na infância. Assim, pois, apenas quatro delas, dentre as 20, reconhecem que, no mecanismo de transmissão vertical, há a possibilidade de que os anticorpos para o HIV, presentes no sangue de um bebê, tenham sido apenas temporariamente herdados de sua mãe. Não reconhecem, desse modo, a chance de que,

com o amadurecimento de seu sistema imunológico e função hemato-poética, aquela criança, embora supostamente diagnosticada com o HIV, não seja verdadeiramente portadora do vírus.

É notável, ainda, a confusão conceitual que as professoras estabelecem entre os tipos de anemia: falciforme e ferropriva. Não fosse a Bahia, um estado de altíssima prevalência para a anemia falciforme, assim como demograficamente destacado na presença da população negra, o assinalar desta confusão conceitual seria de pouca relevância. Todavia, como a evidência epidemiológica é justamente inversa, seria de se esperar que, não somente as professoras reconhecessem a associação existente entre herança genética e doença falciforme – o que de fato $\frac{3}{4}$ delas o fazem –, como também reconhecessem a ausência de determinação entre anemia carencial e a condição negra, que, todavia, não o fazem. Pois ainda que o recorte de classe que se superpõe à negritude possa, pela via da associação entre pobreza e carência alimentar, intensificar essa relação, não há como sustentar conceitualmente que a anemia por privação de ferro – ferropriva – seja mais típica em crianças negras.

No tocante à causalidade e determinação de doenças características da infância, vale referir aqui o desconhecimento por parte de mais da metade das professoras do que verdadeiramente significa a poliomielite – vulgarmente chamada paralisia infantil. Esta doença, embora não guarde em sua simbologia referências estreitas à hospitalização, em razão da denominação expressamente associada à infância, requereria algum conhecimento por parte de professoras que lidam com crianças enfermas em suas rotinas de trabalho. Seria esperado, assim, que a conhecendo em sua característica de paralisia flácida, este tipo de professora soubesse que a sensibilidade à dor fica preservada nas sequelas de poliomielite, ainda que tenha havido perda de funcionalidade para os movimentos. Além disso, dado que a doença foi erradicada no Brasil há mais de vinte anos, encontrar uma criança em cadeira de rodas por sequela de paralisia infantil seria, no mínimo, pouco provável do ponto de vista epidemiológico.

Determinação e causalidade se expressam, ainda, na compreensão que têm de genética e hereditariedade. Observou-se, assim, que embora quase todas as professoras reconheçam que nem sempre uma doença de nascença

seja hereditária, apenas sete delas (35%) identificam a falsidade na assertiva: “Toda doença congênita é hereditária”. O que nos parece, a princípio, uma incoerência no modo como expressam seus conhecimentos, mostra-se na verdade resultado provável do desconhecimento do termo congênito.

Menos da metade (45%) das professoras interrogadas reconhece a possibilidade de que a quimioterapia possa comprometer o desempenho cognitivo de uma criança em tratamento do câncer. Não parecem, assim, cientes dos:

[...] vários trabalhos publicados que alertam pais, médicos e professores sobre as várias conseqüências, tanto físicas quanto psicossociais, que podem surgir a longo prazo devido ao tratamento de câncer. *Constantes aplicações de radiação no crânio e quimioterapia intratecal, usadas no tratamento de leucemias, podem acarretar um déficit intelectual.* As pesquisas mostram que, devido ao tratamento demorado que atinge áreas do Sistema Nervoso Central, *alguns aspectos da inteligência, tais como função integradora, habilidade motora fina e reprodução de material abstrato podem ser gravemente afetados, causando assim dificuldades de aprendizagem em diferentes níveis.* (VALLE; FRANÇOSO, 1999, p. 124, grifo nosso)

Uma provável explicação para a inobservância de um aspecto tão relevante como este, talvez esteja na aumentada evidenciação, promovida pelos discursos que afirmam a importância da escola hospitalar, das sequelas emocionais e afetivas do câncer e de seu tratamento, em detrimento das sequelas físicas. (GONÇALVES; VALLE, 1999) Ou, ainda, uma dificuldade anterior em situar a inteligência, enquanto uma função do organismo, de um modo menos vago e difuso. Pois a pouca familiaridade dos profissionais de educação com a constituição anatômica e fisiológica de um indivíduo, os impede de reconhecer a inteligência em sua estruturação material, constituída por um tecido de células nervosas cuja vulnerabilidade é simplesmente um fato.

O custo deste desconhecimento afetará a qualidade indispensável da intervenção de um professor, no sentido de favorecer à criança ganhos objetivos na recuperação de perdas cognitivas. Pois se para evitar que o déficit intelectual atinja proporções irreversíveis é importante estimu-



lar o paciente durante todo o tratamento, o profissional, por excelência, mais adequado a este investimento, é o professor.

Essa falta de familiaridade acima citada ficou, a propósito, amplamente evidenciada por achados da presente pesquisa que interrogou a anuência das professoras em relação a mitos e equívocos conceituais sobre o cérebro. Assim, pois, 40 % das professoras ainda concordam que “O tamanho do cérebro seja medida de inteligência”, reproduzindo, desse modo, uma das máximas lombrosianas preferidas do senso-comum. Do mesmo modo, são incapazes, em sua grande maioria, de distinguir o sono do estado de coma e, de modo não menos preocupante, 60% delas afirmam que “Usamos apenas dez por cento do nosso cérebro”, dados que corroboram achados de Herculano-Houzel (2003).

O conjunto de assertivas que testou a concordância das professoras acerca de determinados mitos e equívocos sobre o cérebro, permitiu, de modo igualmente interessante, apreciar a dimensão do desconhecimento destas profissionais acerca da epilepsia. Como se pôde ver, 80% julga que uma crise convulsiva seja resultante do “silenciamento do cérebro”, a partir de uma clara relação com a perda de consciência, que da crise pode advir. Este achado não apenas é coerente com uma outra assertiva que expressa a relação do sono com a atividade cerebral, na qual, então, se observa que 55% das professoras crêem na diminuição desta atividade, como corroboram resultados de diferentes pesquisas realizadas com professoras de escolas regulares sobre a compreensão que teriam acerca da epilepsia. Dentre essas se destaca a seguinte: “Este estudo reafirma estudos anteriores: professores têm boa informação acerca da epilepsia graças ao seu nível educacional, todavia os conceitos equivocados e comportamentos inapropriados ainda persistem.” (FERNANDES et al., 2007, p. 34, tradução livre)³

A falta de familiaridade das professoras com a estrutura anatômico-funcional do organismo humano está evidenciada, novamente, pela difi-



3 This study accords with previous ones; teachers have good information about epilepsy because of their level of education, but misconceptions and inappropriate behaviours still persist.

culdade de conceberem que “os glóbulos brancos e as hemácias são produzidos no interior de ossos longos”, como o da coxa ou da bacia. Apenas 20% delas foram capazes de assinalar tal assertiva como verdadeira.

A implicação da ignorância acerca deste aspecto básico da biologia humana se faz sentir, por conseguinte, em outras instâncias, quando, por exemplo, ao se interrogar as professoras em sua compreensão sobre corpo humano, constata-se que quase todas (95%) acreditam que “a punção do líquido que se faz através da coluna vertebral é parte do procedimento médico que serve ao transplante de medula nos casos de leucemia”. Uma vez que não concebem a função hematopoética da medula óssea, que lhes deve soar quase como absurda, não há como reconhecer que seria dali – e não da medula espinhal – que se extrairia material para transplante em casos de câncer no sangue. Daí, a punção na medula espinhal – alcançável através da coluna vertebral –, embora sirva verdadeiramente apenas para o diagnóstico (e nem mesmo tratamento) de doenças neurológicas, como a meningite, acaba por ser equivocadamente afirmada como útil para a terapêutica da leucemia.

Achados como este vêm confirmar, mais uma vez, estudos já dirigidos à compreensão de professores sobre determinadas doenças, dentre as quais, especialmente em relação à leucemia, se concluiu que: “Dentre os conhecimentos inadequados, o maior percentual (61,9%) foi o referente aos argumentos relacionados aos procedimentos envolvidos no tratamento”. (NUCCI, 2002, p. 81)

Esta incompreensão que as professoras de escolas hospitalares expressam acerca da leucemia é presumível caso se leve em conta que 40% delas ainda são capazes de afirmar que “é um tumor que caracteriza a existência de um câncer”. Isto demonstra que, ou desconsideram, em absoluto, o câncer do sangue, ou o concebem, na excentricidade de uma determinada lógica cognitiva, como uma massa sólida circulante.

A título de análise, destacou-se, por último, a apreensão que fazem as professoras acerca do sistema público de saúde – instância na qual estão inseridas as instituições hospitalares. Constatou-se então, que na medida em que supervalorizam o papel dos hospitais e, por conseguinte, subvalorizam o papel de postos de saúde e unidades de saúde da

família, grande parte das professoras (85%) não concebe o papel primordial da atenção primária à saúde, na expressão de serviços como pré-natal, a vacinação e a educação em saúde. Do mesmo modo, ignoram, provavelmente, a influência do saneamento urbano, da oferta de transporte público, de lazer, dentre outras tantas variáveis, como fatores determinantes à qualidade da saúde de uma população.

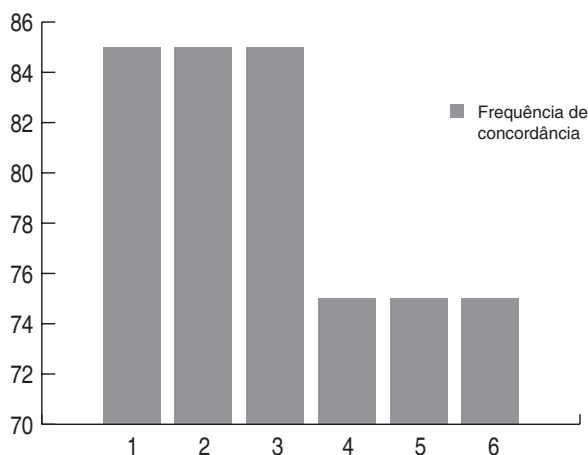
Uma implicação deste achado, em especial, está na consideração de que estas professoras dificilmente alcançarão o sentido, que reside no fato, de que a condição de suas funções em um hospital não pode ser um fim em si mesmo. E que assim, no horizonte último, por paradoxal que pareça, o que uma professora deve almejar caso queira o bem maior das crianças de um país como o nosso, é que cada vez menos se requisite professoras para tal função, porque cada vez mais saúde nossas crianças terão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos perder de vista o quão potencializadas negativamente se fazem as presentes conclusões, quando se considera que os professores agora interrogados deverão realizar intervenções pedagógicas e educativas junto a crianças hospitalizadas. Os achados dessa pesquisa contribuirão, de certa maneira, para os estudos e reflexões do campo da Educação em Saúde. Pois muito embora os alvos preferenciais para mudanças de comportamento e hábitos de vida preconizadas pelas práticas de educação em saúde sejam os alunos, os professores das escolas também o são, assim como são – antes de tudo – agentes responsáveis pelas intervenções educativas e pela proposição dos novos conhecimentos, a partir dos quais se espera a deflagração das mudanças. Logo, em que pesem as críticas sobre o limitado poder de transformação dos comportamentos a partir da apreensão de saberes instituídos, antecipar as percepções que os professores têm acerca de aspectos do processo saúde/doença há de colaborar com as estratégias pedagógicas vigentes na Educação em Saúde. Se esses professores mantinham um contato mais estreito que o comum com a doença e a hospitalização, tanto mais produtivas serão as aplicações dos achados de pesquisas como essas. Por fim, deve-se dizer que esta pes-

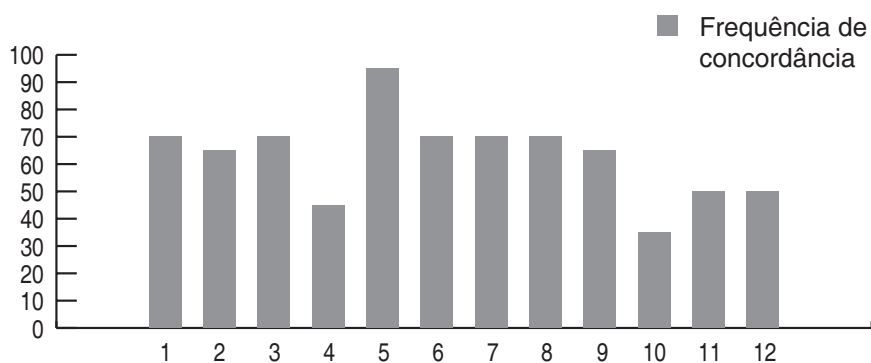
quisa poderá contribuir, também, para se repensar o papel e o alcance do Ensino de Ciências, tanto na educação básica, quanto nos cursos de Pedagogia. No primeiro caso, há de considerar que aquele é o primeiro momento formativo de toda uma geração de futuros professores; momento este que, não obstante, parece não vir cumprindo suas expectativas. No segundo caso, há de se considerar que é dali, do Ensino Superior, que se espera, especificamente para os temas da área da saúde e do meio ambiente, a qualificação de professores que, logo em seguida, estarão no mercado de trabalho. Mas então, se por acaso um dos espaços deste mercado de trabalho em educação vier a ser um hospital, tanto pior o resultado. Em tempo, consideremos ainda o papel das pesquisas no incremento da qualidade do ensino de Ciências. Assim sendo, este artigo espera ter contribuído, também, com a proposição de um desenho metodológico, especificamente no que tange à elaboração de instrumentos do tipo questionário. A incorporação de referenciais teóricos da Antropologia da Saúde/Medicina e sua aproximação àqueles da Alfabetização Científica na eleição dos indicadores e conseqüente composição dos quesitos, poderá ser aplicável a outras investigações focadas nas concepções, percepções ou representações de professores e demais atores sociais.

Gráfico 1 – Fatos sobre desenvolvimento infantil na compreensão de professoras de escolas hospitalares



1. Uma criança pode estar desnutrida e não estar com baixo peso. (17/20) 85%
2. Uma criança pode estar desnutrida e estar até acima do peso. (17/20) 85%
3. Uma criança pode estar crescendo, mas não necessariamente estar se desenvolvendo. (17/20) 85%
4. Uma criança que está crescendo não está necessariamente se desenvolvendo. (15/20) 75%
5. A fala não é inata, se criado em isolamento absoluto, o ser humano não fala. (15/20) 75%
6. O aprendizado é devido ao acréscimo de novas conexões entre as células do cérebro. (15/20) 75%

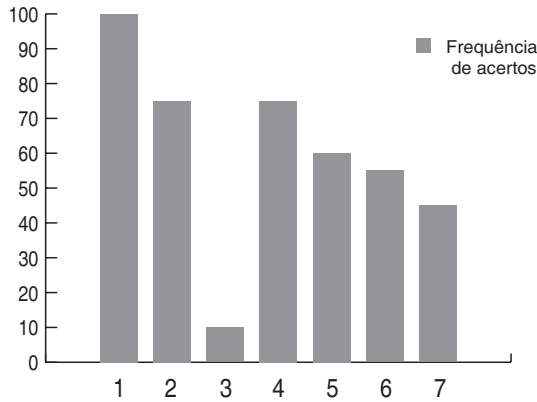
Gráfico 2 – Mitos e equívocos sobre o corpo humano nos quais professoras de escolas hospitalares acreditam



1. Os nervos ligam entre si diferentes órgãos do corpo. (14/20) 70%
2. Os principais elementos de ligação entre a cabeça e o corpo são os vasos sanguíneos, sendo o fluxo do sangue aquilo que permite que o cérebro controle o funcionamento do corpo. (13/20) 65%

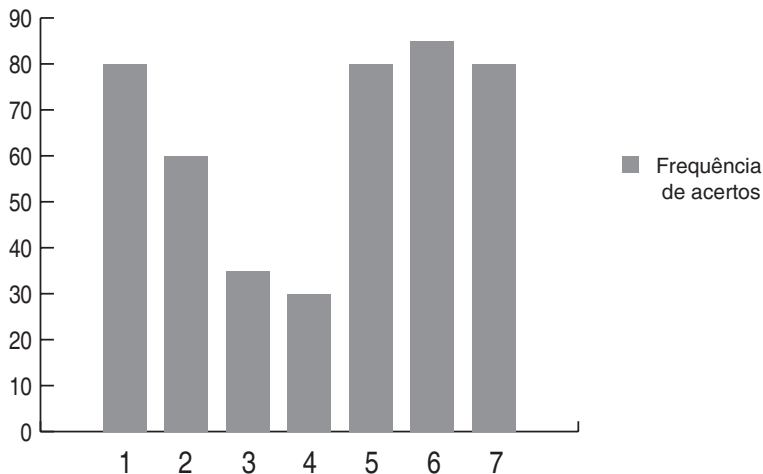
3. A corrente elétrica percorrendo os nervos comanda o funcionamento dos músculos, enquanto que o fluxo do sangue por entre os vasos comanda o funcionamento das vísceras e órgãos. (14/20) 70%
4. Sendo a úlcera estomacal uma doença que pode ser de origem nervosa, é possível que a doença siga o percurso dos nervos para atingir outras partes do corpo. (9/20) 45%
5. A punção do líquido que se faz na coluna vertebral é parte do procedimento médico que serve ao transplante de medula nos casos de leucemia. (19/20) 95%
6. O período de maior fertilidade na mulher se dá logo depois da menstruação. (14/20) 70%
7. O sangue é um líquido não regenerativo, por isso quando perdido em grandes quantidades requer uma transfusão. (14/20) 70%
8. A água que bebemos é absorvida pelo estômago, junto com os nutrientes dos alimentos. (14/20) 70%
9. A água que bebemos é absorvida pelo intestino fino, junto com os nutrientes dos alimentos. (13/20) 65%
10. Fezes retidas no intestino se espalham pela corrente sanguínea e contaminam o sangue com impurezas e toxinas. (7/20) 35%
11. Um modo de controlar a pressão sanguínea é reduzir o consumo de sal e aumentar o de açúcar, exceto quando além de hipertensa a pessoa é diabética. (10/20) 50%
12. Um modo de controlar a diabetes é reduzir o consumo de açúcar e aumentar o de sal, exceto quando além de diabética a pessoa é hipertensa. (10/20) 50%

Gráfico 3 – Fatos sobre algumas enfermidades na compreensão de professoras de escolas hospitalares



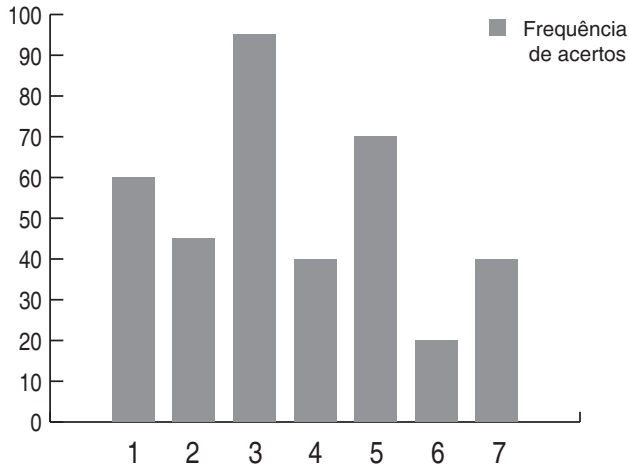
1. É importante que o professor da classe hospitalar conheça enfermidades como o sarampo, a meningite, ou a tuberculose, de modo que possa planejar suas atividades considerando as intercorrências relativas às exigências do tratamento médico e à condição clínica da criança doente. (20/20) 100%
2. É importante que o professor da classe hospitalar conheça enfermidades como a osteoporose ou a artrite reumatoide, de modo que possa planejar suas atividades considerando as intercorrências relativas às exigências do tratamento médico e à condição clínica da criança doente. (15/20) 75%
3. Um bebê, que ao nascer tem o vírus HIV na corrente sanguínea, poderá, passados alguns meses e sem tratamento nenhum, não acusar mais o vírus e nem ter AIDS. (2/20) 10%
4. É mais comum, ou típico, que a anemia falciforme ocorra em crianças negras. (15/20) 75%
5. Não há ocorrência mais comum, ou típica, da anemia ferropriva em crianças negras. (12/20) 60%
6. Uma criança pode ficar sem andar por causa das sequelas de queimaduras. (11/20) 55%
7. Uma criança em cadeira de rodas que não possui movimentos nas pernas nem sensibilidade à dor, pouco provavelmente tem uma seqüela de paralisia infantil. (9/20) 45%

Gráfico 4 – Fatos sobre transmissão e contágio na compreensão de professoras de escolas hospitalares



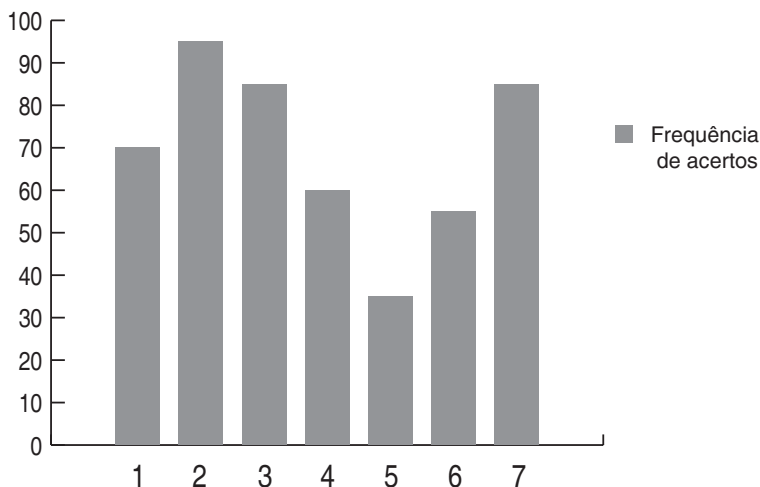
1. Nem sempre uma doença de nascença é uma doença hereditária. (16/20) 80%
2. Nem toda doença hereditária é congênita. (12/20) 60%
3. Nem toda doença congênita é hereditária. (7/20) 35%
4. Toda doença contagiosa é infecciosa. (6/20) 30%
5. Há doenças hereditárias que são transmitidas apenas pela mãe. (16/20) 80%
6. As doenças hereditárias transmitidas pela mãe não atingem apenas as filhas do sexo feminino. (17/20) 85%
7. As doenças hereditárias transmitidas pelo pai não atingem apenas os filhos do sexo masculino. (16/20) 80%

Gráfico 5 – Fatos sobre o câncer na compreensão de professoras de escolas hospitalares



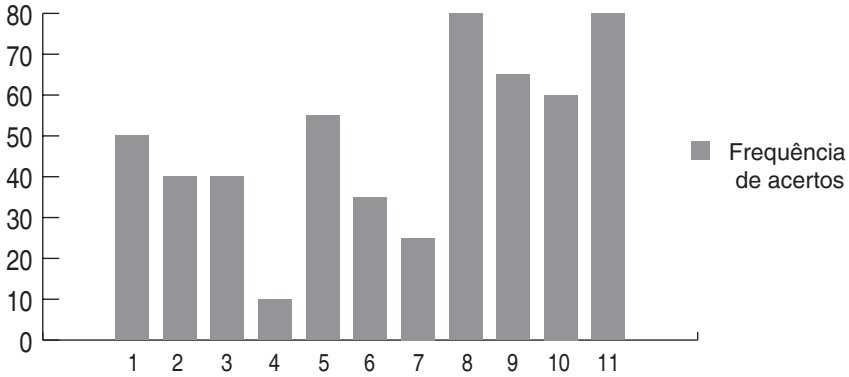
1. Não é um tumor o que caracteriza a existência de um câncer. (12/20) 60%
2. A quimioterapia pode comprometer o desempenho cognitivo de uma criança ou adolescente em tratamento do câncer. (9/20) 45%
3. O câncer não passa de uma pessoa para a outra, mas pode, dentro de uma mesma pessoa, contaminar outras partes do corpo. (19/20) 95%
4. A ocorrência de um câncer não é favorecida pelo comportamento depressivo de uma pessoa. (8/20) 40%
5. Um tumor canceroso se alimenta dos nutrientes do organismo como qualquer outro tecido. (14/20) 70%
6. Os glóbulos brancos e as hemácias são produzidos no interior de ossos como o da coxa. (4/20) 20%
7. As leucemias constituem o câncer mais comum na infância, sendo que os adolescentes estão mais sujeitos a tumores ósseos. (8/20) 40%

Gráfico 6 – Fatos sobre o cérebro na compreensão de professoras de escolas hospitalares



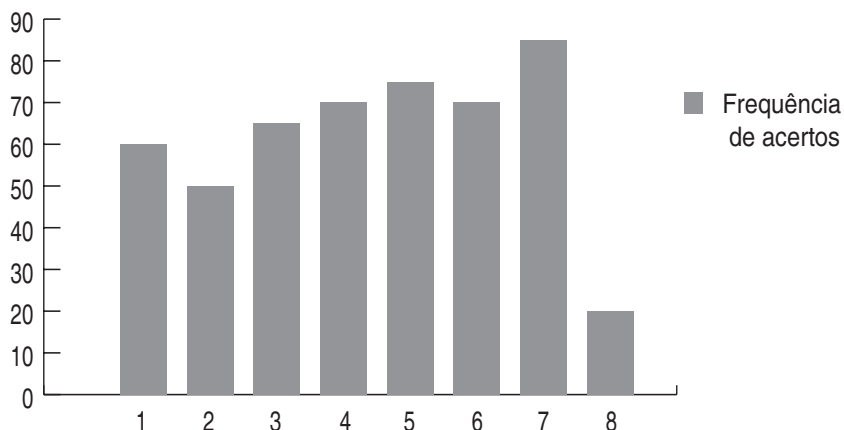
1. A regulação de funções fisiológicas, como a fome, a sede e a temperatura corporal, é resultante da ação de certas partes do cérebro. (14/20) 70%
2. Usamos o cérebro 24 horas por dia. (19/20) 95%
3. As emoções são sentidas pelo cérebro e não pelo coração. (17/20) 85%
4. Os sinais transmitidos no cérebro são de natureza química e elétrica. (12/20) 60%
5. O cérebro não é sensível ao toque ou à dor. (7/20) 35%
6. Esforço intelectual aumenta o consumo de oxigênio pelo cérebro. (11/20) 55%
7. O cérebro controla os movimentos do nosso corpo ainda que não necessariamente à custa da expressão voluntária da nossa consciência. (17/20) 85%

Gráfico 7 – Mitos e equívocos sobre o cérebro nos quais professoras de escolas hospitalares acreditam



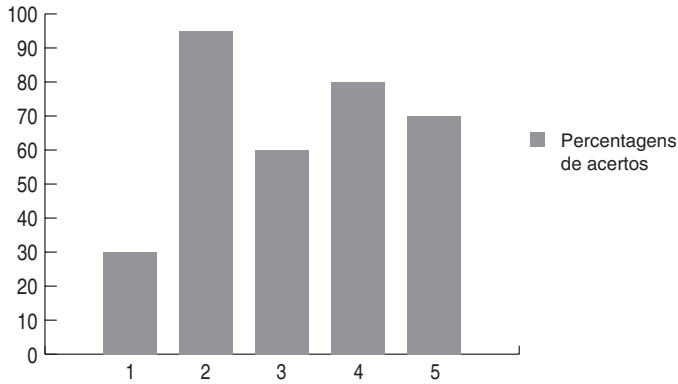
1. A principal função do cérebro é o controle das emoções e a expressão da inteligência. (10/20) 50%
2. As emoções são sentidas pelo coração e pelo cérebro. (8/20) 40%
3. O tamanho do cérebro é medida de inteligência. (8/20) 40%
4. O cérebro para durante o sono. (2/20) 10%
5. O cérebro diminui muito a sua atividade durante o sono. (11/20) 55%
6. Todas as nossas ações são resultantes da ação do cérebro e por isso são conscientes. (7/20) 35%
7. O aprendizado é devido ao acréscimo de novas células no cérebro. (5/20) 25%
8. O coma é um estado de sono profundo. (16/20) 80%
9. O volume de sangue no cérebro aumenta com esforço físico ou mental. (13/20) 65%
10. Usamos apenas dez por cento do nosso cérebro. (12/20) 60%
11. Uma crise convulsiva é resultante do silenciamento temporário de uma área do cérebro, razão pela qual uma pessoa epilética perde a consciência durante uma crise convulsiva. (16/20) 80%

Gráfico 8 – Fatos sobre neuroplasticidade na compreensão de professoras de escolas hospitalares



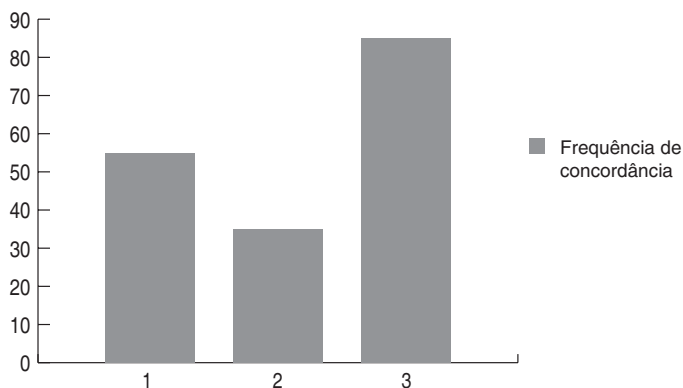
1. Uma criança que quando pequena sofreu uma lesão cerebral, poderá, quando adulta, não falar direito. (12/20) 60%
2. Uma criança que quando pequena sofreu uma lesão cerebral, poderá, quando adulta, não enxergar direito. (10/20) 50%
3. Uma criança que quando pequena sofreu uma lesão cerebral, poderá, quando adulta, não ouvir direito. (13/20) 65%
4. Uma criança que quando pequena sofreu uma lesão cerebral, poderá, quando adulta, não andar direito. (14/20) 70%
5. A paralisia cerebral é fruto da disfunção de partes do cérebro, dentre as quais algumas que estão necessariamente envolvidas no comando do movimento de determinados músculos do corpo. (15/20) 75%
6. Com a perda da visão pode haver uma melhora compensatória da audição. (14/20) 70%
7. A atividade aumentada em certas áreas do cérebro não modifica, absolutamente, o formato do crânio. (17/20) 85%
8. O aperfeiçoamento do sentido do tato nas pessoas cegas é relacionado ao aumento do número de sinapses no cérebro. (5/20) 25%

Gráfico 9 – Fatos sobre Biossegurança e Bioética na compreensão das professoras de escolas hospitalares



1. As medidas de biossegurança têm por finalidade proteger tanto os profissionais de saúde, quanto os pacientes e acompanhantes, dos riscos de contaminação. (6/20) 30%
2. Lavar as mãos a cada intervenção com uma criança em isolamento, bem como evitar sentar-se nos leitos em momentos de contação de histórias, são medidas indispensáveis do ponto de vista da biossegurança. (19/20) 95%
3. Considerar o pedido de uma família, que por motivo de crença religiosa, só aceita a utilização de derivados de sangue sintéticos, ou ainda atender essa família em um pedido de restrição alimentar na composição da dieta, são condutas médicas pautadas em princípios da bioética. (12/20) 60%
4. Permitir que um paciente ou acompanhante prossiga pensando que o professor da classe hospitalar é um médico ou enfermeira, bem como trazer presentes preferencialmente para algumas crianças, são comportamentos condenáveis do ponto de vista ético. (16/20) 80%
5. Ministrar passes às crianças, antecipar informações que seriam passadas primeiramente pela equipe médica e responder à curiosidade das mães acerca do diagnóstico delicado de uma determinada criança, são comportamentos não recomendados a um professor hospitalar do ponto de vista ético. (14/20) 70%

Gráfico 10 – Equívocos no entendimento de questões da saúde pública



1. O SUS – Sistema Único de Saúde – foi assim denominado porque sua proposta era original e inédita quando comparada às estruturas dos sistemas de saúde de outros países. (11/20) 55%
2. A causa principal da baixa qualidade da saúde da população brasileira é a insuficiência de leitos hospitalares, bem como a dificuldade de acesso, pelas camadas mais pobres, à tecnologia de ponta para exames diagnósticos. (7/20) 35%
3. Uma política de governo verdadeiramente comprometida com o bem estar da população deve investir na construção, principalmente, de hospitais especializados, não só nos grandes centros como no interior dos estados. (17/20) 85%

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. P.; SILVA, M. T. P. Formação e prática pedagógica em classes hospitalares: respeitando a cidadania de crianças e jovens enfermos. In: CLEMENTE, Marcelo. *Pedagogia Hospitalar – Novos Rumos da Pedagogia* [Blog]. 2009. Disponível em: <<http://pedagogohospitalar.blogspot.com/2009/08/formacao-e-pratica-pedagogica-em.html>>. Acesso em: 2 set. 2011.

BARROS, A. S. S. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 73, p. 257-278, set./dez. 2007.

BIZZO, N. M. V. *Meninos do Brasil: idéias de reprodução, eugenia e cidadania na escola*. 1994. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BIZZO, N. M. V.; MOLINA, A. El mito darwinista en el aula de clase: un análisis de fuentes de información al gran público. *Ciência e Educação*, Bauru – SP, v. 10, n. 3, p. 401-416, 2005.

CAIADO, K. R. M. O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: um espaço em construção. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (Org.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 71-79.

CARDOSO, T. M. Experiências de ensino, pesquisa e extensão no setor de Pedagogia do HIJG. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 73, p. 305-318, 2007.

CECCIM, R. B.; CARVALHO, P. R. A. (Org.). *Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

COVIC, A. N. *Atendimento pedagógico hospitalar: convalidando uma experiência e sugerindo idéias para a formação de educadores*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CZERESNIA, D. *Do contágio à transmissão: ciência e cultura na gênese do conhecimento*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.

DUARTE, L. F. D. *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

EL-HANI, C. N. *O insustentável peso dos genes: a persistência do determinismo genético na mídia e na literatura científica*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FERNANDES, P. T. et al. Teacher's perception about epilepsy. *Arq. Neuropsiquiatr.*, v. 65, n. 1, p. 28-34, 2007.

FERREIRA, J. T. Cuidados do corpo em vila de classe popular. In: DUARTE, L. F. D.; LEAL, O. F. (Org.). *Doença, sofrimento, perturbação: perspectivas etnográficas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998, v. 1, p. 49-56.

GONÇALVES, C. F.; VALLE, E. R. M. A criança com câncer na escola: a visão das professoras. *Acta Oncol. Bras.*, v. 19, n. 1, p. 280-287, 1999.

HELMAN, C. G. *Cultura, Saúde e Doença*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

HERCULANO-HOUZEL, S. What does the public want to know about the brain? *Nature Neuroscience*, v. 6, p. 325-325, 2003.

HERCULANO-HOUZEL, S. Do you know your brain? A survey on public neuroscience literacy at the closing of the decade of the brain. *The Neuroscientist*, Baltimore – Estados Unidos, v. 8, p. 98-110, 2002.

KNAUTH, D. R. *Os caminhos da cura: sistemas de representações e práticas sociais sobre a doença e a cura em uma vila de classes populares*. 1991. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LEAL, O. F. (Org.). *Corpo e significado: ensaios de antropologia social*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

LEONELLO, V. M.; L'ABBATE, S. Educação em Saúde na escola: uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em Pedagogia. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v.10, n.19, p.149-66, 2006.

MENEZES, C. V. A. *A necessidade de formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar: um estudo de caso em enfermarias pediátricas do Hospital de Clínicas do UFPR*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

METZ, P. P.; SARDINHA, R. F. Formação de professores: uma experiência no espaço hospitalar. In: SCHILKE, A. L.; AROSA, A. C. (Org.). *A escola no hospital: espaço de experiências emancipadoras*. Niterói: Intertexto, 2007. p. 105-115.

NUCCI, N. A. G. *A criança com leucemia na escola*. Campinas: LivroPleno, 2002.

QUINTELLA, M. M.D. Mães e professoras: múltiplas visões da educação. In: ROCHA, E. P. et al. *Testemunha ocular: textos de antropologia social do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, S. C.; BIZZO, N. M. V. From new genetics to everyday knowledge: ideas about how genetic diseases are transmitted in two large brazilian families. *Science Education*, Nova Iorque, v. 89, n. 4, p. 564-576, 2005.

SCHILLER. *A vertigem da imortalidade: segredos, doenças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCHILKE, A. L.; NASCIMENTO, F. F. Ser professor em hospital: uma discussão acerca de sua formação. In: SCHILKE, A. L.; AROSA, A. C. (Org.). *A escola no*

hospital: espaço de experiências emancipadoras. Niterói: Intertexto, 2007. p. 95-104.

SONTAG, S. *A doença como metáfora*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

VALLE, E. R. M.; FRANÇOSO, L. P. C. *Psico-oncologia pediátrica: vivências de crianças com câncer*. Ribeirão Preto-SP: Scala, 1999.

VIANNA, A.; PICCELLI, H. O estudante, o médico e o professor de medicina perante a morte e o paciente terminal. *Rev. Ass. Med. Brasil*, v. 44, n. 1, p. 21-7, 1998.

VICTORA, C. *Mulher, sexualidade e reprodução: representações de corpo em uma vila de classes populares em Porto Alegre*. 1991. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R. Images of the body and the reproductive system among men and women living in shantytowns in Porto Alegre, Brazil. *Reproductive Health Matters*, Londres, v. 9, n. 18, 2001.

Análise do campo de trabalho odontológico e da formação do cirurgião-dentista a partir de uma perspectiva conjuntural das políticas públicas de saúde no Brasil

Mariângela Silva de Matos¹

Robinson Moreira Tenório²

INTRODUÇÃO

Para enfrentar as inúmeras mudanças conjunturais do País e aquelas relacionadas mais especificamente ao campo de trabalho odontológico e aos avanços científicos da profissão, as instituições formadoras de recursos humanos em Odontologia se defrontam, atualmente, com o grande desafio de repensar o modelo hegemônico de formar dentistas. Este tem privilegiado o perfil de artesão habilidoso, voltado para uma prática em nível individual e privado, centrado nos avanços tecnológicos e na supervalorização das especialidades sendo, contraditoriamente, segundo Carvalho (2001), alheios às dimensões ética, humana, social, epidemiológica, política, econômica e cultural. Dimensões estas



- 1 Doutora em Educação; Professora Adjunta – FOUFBA e EBMSP; Mestre em Odontologia – FOUFBA UFBA
- 2 Professor Associado – FACED-UFBA; Mestre em Educação – UFBA; Doutor em Educação – USP; Pós-Doutorado – Universidade de Paris.

que, de uma forma complexa, se articulam com a formação e o exercício profissional do dentista.

Abarcar essas dimensões, tradicionalmente excluídas ou minimamente mobilizadas, requer um processo de discussão amplo e radical dos atores que vivenciam a formação profissional de modo que, uma vez ocorrendo a apropriação dos conhecimentos que apontam para a necessidade de mudanças, estes possam empreender os esforços necessários para se vencer as barreiras historicamente e culturalmente construídas sobre o papel profissional e social do dentista.

Nesse sentido, Zanetti [2001?] avalia que o dentista ainda carece de habilidade cognitiva para lidar com o conhecimento geral, visto que ele apreende apenas uma mínima parcela desse conhecimento, aquela referente ao conhecimento prático aplicado em tecnologia clínica. Comenta, ainda, que isso decorre das deficiências de formação e/ou das contingências da prática profissional cotidiana que geram uma enorme limitação no uso de conceitos, teorias ou quaisquer esquemas explicativos mais elaborados.

Em geral, o comportamento dos alunos, desde os primeiros semestres dos cursos, é apresentar uma resistência a todo tipo de proposta pedagógica que vincule uma discussão mais conceitual, que mobilize neles a capacidade de abstrair, discutir, criticar e apreender conceitos que eles avaliam não serem úteis para a sua prática clínica. O questionamento que aparece cotidianamente é: eu vou usar esse conhecimento para quê? Nesse pacote de conhecimentos utilitários, todos aqueles que não forem capazes de serem mobilizados, revertendo-se em procedimentos, são marginalizados e descartados.

Um agravante que dificulta ultrapassar essa barreira é o fato da Odontologia ser uma profissão tradicionalmente liberal e conservadora, com a maioria dos cursos formando dentro de um modelo de currículo tradicional que prioriza o reparo das sequelas das doenças bucais, o qual envolve predominantemente o emprego de procedimentos técnicos. (PINTO, 2000) Numa perspectiva contra-hegemônica, os currículos inovadores, uma vez que privilegiam a promoção de saúde e a saúde bucal coletiva, requerem conhecimentos e práticas que abar-

quem as múltiplas determinações do processo saúde-doença em sua dimensão biopsicossocial.

Uma outra dificuldade é que a universidade é uma síntese da realidade econômica, social, política e cultural de uma estrutura determinada, no caso, a estrutura capitalista. Ela reflete, portanto, suas contradições, conflitos e interesses de classe aí existentes. Assim, na sociedade capitalista, a universidade responde aos problemas que lhe são colocados pelas classes dominantes, minimizando a problemática da maioria da população. (PAIXÃO, 1979)

Na dependência das mudanças verificadas na sociedade e na profissão, tanto na esfera pública como na privada, é pertinente reconhecer que “[...] a adaptação do currículo acadêmico à realidade epidemiológica, social e econômica de cada país constitui-se hoje no ponto central da discussão sobre a formação de cirurgiões dentistas”. (PINTO, 2000, p. 253)

Portanto, mudanças estruturais no mundo do trabalho têm forçado as instituições formadoras de recursos humanos em Odontologia a rever o discurso, porque, segundo Pinto (2000, p. 257), “[...] é o mercado de trabalho que, por vezes, força a universidade mais tradicional a preparar recursos humanos para as suas necessidades”.

Zanetti [2001?] sugere que a Odontologia está vivendo uma conjuntura que reúne desafios de várias ordens. Legados de um passado artesanal, liberal, homogeneizante e unidimensionalizante que se defronta com uma perspectiva de futuro complexa, heterogênea, multicêntrica e indeterminada. Considera, portanto, que há que se cobrar dos dentistas mais habilidades para lidar com as incertezas, uma vez que, num período de tantas transições, seguir às cegas e à deriva os acontecimentos pode ser fatal para o futuro da categoria.

Tais desafios, em diferentes níveis, pressionam as instituições formadoras por mudanças que dêem conta de acompanhar a complexidade da conjuntura atual, dentre eles, a buscar uma melhor compreensão sobre o campo de trabalho odontológico e a formação profissional dos dentistas.

Com essa perspectiva, buscaremos nesse artigo situar o campo do trabalho odontológico, tanto na esfera pública como na esfera privada, em

articulação com a formação profissional do cirurgião-dentista, a partir de uma análise conjuntural das políticas públicas de saúde no Brasil.

O TRABALHO ODONTOLÓGICO NA ESFERA PRIVADA

Os modelos assistenciais de saúde de cada país, além de refletirem os conhecimentos científicos e tecnológicos de cada época, são, também, influenciados pelo contexto cultural, econômico, político e social, historicamente determinados. (MEDEIROS JUNIOR; RONCALLI, 2004) Dessa maneira:

A atuação do estado brasileiro, no que diz respeito à tentativa de resolução dos problemas de saúde da população teve, desde o seu surgimento, no início do século passado até os anos 1980, três características básicas: a vinculação direta entre as políticas de saúde e o modelo econômico vigente; o caráter excludente dessas iniciativas, na medida em que inúmeras pessoas não tinham acesso aos benefícios concedidos e uma clara distinção entre as ações de saúde pública e de assistência médica. (MEDEIROS JUNIOR; RONCALLI, 2004, p. 251)

Esse modelo excludente sempre favoreceu a emergência e o crescimento do setor privado de assistência à saúde no Brasil. Assim, segundo Medeiros Junior e Roncalli (2004), com a instituição do regime autoritário (a partir do golpe militar, em abril de 1964), houve uma grande expansão do setor privado da saúde pelo estabelecimento de convênios ou credenciamentos com o setor público. Contribuía também para essa expansão a elevação do poder de compra de uma camada privilegiada da população que usufruía os benefícios advindos da efetivação de uma “base institucional capitalista moderna”, que o país experimentava naquele período.

Valendo-se da articulação com os grandes capitais internacionais, com a abertura de financiamentos, mediante contratos com o FMI e o Banco Mundial, o país chegou a crescer a taxas superiores a 10% anuais, entre 1968 e 1974 (OLIVEIRA, 2001), período conhecido como o “milagre econômico”. (CARVALHO, 2001, p. 174)

Esse ciclo de crescimento interno, entretanto, defrontou-se com turbulências no campo internacional: primeiro, com a crise de conversibilidade do dólar (1971-1972), com o estabelecimento das taxas de câmbio flutuante pelos Estados Unidos e elevação brutal de sua moeda, agravando o problema da dívida externa; segundo, a crise do petróleo, em 1973, que afetou todos os países cuja matriz energética era fundamentalmente vinculada a esse tipo de insumo. Diante dessas circunstâncias, instaurou-se uma crise no Brasil na qual a falta de expectativa de crescimento foi se agravando cada vez mais. (OLIVEIRA, 2001) Esses marcos políticos, econômicos e sociais afetaram – direta ou indiretamente – o campo da saúde, tanto no setor público como no setor privado.

Na década de 1970, o trabalho autônomo ainda era a forma de trabalho que possibilitava ao profissional maior renda, além de ser, ideologicamente, o mais valorizado, representando uma opção pré-fixada no projeto de vida do profissional. Entretanto, a partir do final da década de 1970, ele já dava sinais de falência, como explicita Paixão (1979), que analisou a participação dos dentistas no mercado de trabalho, representados por 584 profissionais formados pela Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (FOUFMG) e atuando nesse mesmo estado. Os resultados revelaram a existência de três formas básicas de participação do dentista no mercado de trabalho: o regime liberal, vivenciado por 35,2% dos profissionais; o regime salarial, experimentado por 6,12%; e 58,68% deles trabalhando em regime combinado (associação do exercício liberal e empregos e/ou convênios). Este último, segundo a autora, está muito próximo do assalariamento mascarado, visto que o profissional não exerce controle direto sobre a clientela, não tem liberdade de estipular preço (determinado pela empresa) e sofre algum grau de controle sobre o tipo de trabalho a ser executado. Nesse regime, o profissional tem dois tipos de clientela em seu consultório: a própria e a conveniada, e pode, ainda, ter um emprego em regime de tempo parcial. (PAIXÃO, 1979)

O período de 1980 a 1984 foi demarcado pela incapacidade de administração da crise econômica e social, culminando com a elevação das incertezas, indefinições e instabilidade social (OLIVEIRA, 2001), com

marcadas repercussões no mercado odontológico. Desse modo, Pinto (2000) afirma que, apesar da prática liberal ainda persistir como a principal modalidade de exercício profissional do dentista, observa-se uma rápida expansão das modalidades alternativas, marcadas principalmente pela presença de um terceiro elemento entre o profissional e o paciente, de maneira que, segundo o autor, o Brasil atravessa uma fase de acelerada expansão do chamado “setor privado organizado” como uma alternativa às opções clássicas.

Essa expansão do mercado geral de planos e seguros de saúde no país ocorreu sustentada em quatro pilares: (a) desejo da população de ter assegurado o atendimento em momentos de necessidade; (b) impossibilidade que a maioria das pessoas tem de arcar com os altos custos da medicina liberal clássica; (c) descrença no sistema público; e (d) poder do capital, a partir do momento em que a saúde passou a ocupar lugar de destaque como setor de viabilização de lucros. (PINTO, 2000) Embora o autor, ao definir esses pilares, se refira à Medicina, eles também se aplicam à Odontologia.

O segmento operador de planos odontológicos vive, atualmente, um momento extraordinário dentro do sistema privado de atenção à saúde. A trajetória ascendente evidencia que, cada vez mais, a população está contratando os serviços destas operadoras, sejam eles planos coletivos ou individuais e o espaço para crescimento dos planos ainda é grande, tendo em vista que os atuais beneficiários atendidos por estas operadoras representam apenas 4% de toda a população brasileira. É óbvio, entretanto, que o crescimento de qualquer setor, como é o esperado para o odontológico, depende diretamente do desempenho da economia do país. (PIETROBON et al., 2008) Esse crescimento, entretanto, não é necessariamente positivo, uma vez que a maioria dos planos e seguros odontológicos remunera mal os profissionais, gerando, muitas vezes, uma atenção de baixa qualidade.

Ao buscar entender a percepção que os dentistas tinham do seu processo de trabalho, no qual já se iniciava essa expansão dos planos e seguros odontológicos, Paixão (1979) concluiu que: embora 96.8% deles tenham se declarado profissionais liberais, eles se viam como empre-

gados, desamparados e obrigados a executar trabalhos de baixo nível. Sentiam-se “prostituídos” e frustrados, percebendo as características do trabalho sob o capital; sentiam que a sua força de trabalho era apropriada por terceiros que, inclusive, impunham-lhes um tipo de prática contrária a seus princípios. Eles resistiam às relações antagônicas e às contradições que emergiam das condições que lhes eram impostas, e daí o sentimento de aviltamento e de rejeição. Embora eles percebessem a existência de uma nova prática social, ainda não tinham uma consciência plena da situação, como situação estrutural. Eles percebiam o assalariamento, mas queriam ser liberais.

Para muitos cirurgiões dentistas lançados num mercado em dissolução tudo é muito confuso, já que, por (de)formação acadêmica, eles não são estimulados a refletir criticamente sobre as mudanças do mercado de trabalho numa perspectiva sociológica, antropológica, histórica, econômica e política. (ZANETTI, 1999) Esse autor evidencia que a Odontologia vive um processo de reorganização acelerado e irreversível, sendo lamentável observar como a categoria está cegamente exposta a essa nova realidade, ou seja, vivendo uma embriaguez histórica frente a um mundo que ela, apesar de sentir e sofrer, não é capaz de investigar, compreender e explicar.

No sentido dessa compreensão, Paixão (1979) oferece contribuições importantes à classe odontológica. Para essa autora, o capital, à medida que avança em todos os setores da economia, penetra na área de serviços convertendo-os em mercadorias e assalariando os profissionais. A empresa capitalista tende a apropriar-se, progressivamente, do trabalho dos profissionais da área de saúde, os quais, até então, trabalhavam como autônomos. Dessa maneira, o trabalho liberal, por não representar a relação de trabalho própria do capitalismo, embora exista ainda, tende a diminuir.

Costa, Marcelino e Saliba (1999) confirmam essa perspectiva, ao avaliarem os motivos que levaram os alunos da Faculdade de Odontologia de Araçatuba, da Universidade Estadual de São Paulo, a escolherem a profissão e as suas expectativas de exercício profissional. Os autores registraram que 46% deles a escolheram porque queriam ser um

profissional liberal. No entanto, quase 43% do grupo, ao reconhecerem as dificuldades do mercado, declararam que queriam ser assalariados do serviço público e 14,5% assalariados de outro dentista. Em resumo, quase 60% deles já compreendem que o exercício liberal está em declínio. E, ao serem perguntados sobre as dificuldades que eles imaginam encontrar no exercício da profissão, as duas razões mais frequentes foram: saturação do mercado de trabalho e condição financeira da população. Outras razões também apontadas foram: falta de informação e de valorização da saúde bucal por parte da população, um mercado de trabalho fechado e difícil, desemprego e subemprego.

Vinte anos após Paixão ter detectado essa tendência de assalariamento dos dentistas, Zanetti (1999) confirma que o mercado de serviços curativos de massa vem passando por um processo de mudanças estruturais profundas e esgotando-se na forma em que foi originalmente concebido, com base no exercício clínico liberal. Há objetivamente o aumento da exploração da força de trabalho dos cirurgiões dentistas e esse fato gera instabilidades, mudanças e indefinições em uma categoria que secularmente identificou-se como profissão liberal.

Nesse quadro de mudanças e instabilidades, é oportuno reconhecer as mudanças históricas no mundo do trabalho para situar a Odontologia nesse processo. Nesse sentido, Schaff (1995) afirma que o final do século XVIII e início do século XIX foi palco de grandes transformações tecnológicas que culminaram na primeira revolução industrial com consequente substituição da força física do homem pela energia das máquinas, gerando um maior rendimento do trabalho humano.

Já no século XX, anunciou-se a segunda revolução técnico-industrial, marcada, sobretudo, pelo desenvolvimento da informática, da microeletrônica e da biotecnologia. Esta, se por um lado trás inúmeros avanços, por outro coloca uma série de problemas sociais, entre os quais o autor assinala como o mais importante o desemprego estrutural, e questiona: como assegurar a manutenção do exército de pessoas que perderão seus empregos? Ao responder a essa questão, ele argumenta que com referência aos países industrializados avançados haverá um grande incremento da produtividade e da riqueza

social, de modo que o próprio Estado dará conta de suprir as necessidades materiais das pessoas estruturalmente desempregadas. Entretanto, considerando o trabalho como fonte tradicional de “sentido de vida”, a ausência de trabalho gerará problemas existenciais no nível pessoal com reflexos sociais que impõem a busca de soluções pela esfera política. Para os países em desenvolvimento o problema se agrava, uma vez que o Estado não disporá de recursos para suprir as necessidades da massa de desempregados, ficando estes expostos aos conflitos decorrentes tanto da falta de recursos para satisfazer as suas necessidades básicas, como da falta de “sentido de vida”. (SCHAFF, 1995)

Considerando o conceito de desemprego estrutural apresentado pelo autor, no qual se evidencia que o desemprego ocorre não como consequência de uma conjuntura desfavorável, mas pela substituição do trabalho humano pelos autômatos, compreendemos que a Odontologia, *per si*, não vive um quadro de desemprego estrutural. O trabalho odontológico tem se beneficiado dos avanços da sociedade informatizada, sem que a ação direta do dentista seja substituída pela automação. Não há dúvida, no entanto, de que o campo de trabalho odontológico tem sofrido, indiretamente, os efeitos do desemprego estrutural.

A década de 1990 foi marcada pelas seguintes conjunturas mundial e brasileira: a) disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial; b) desnacionalização da economia brasileira; c) desindustrialização brasileira; d) transformação da estrutura do mercado de trabalho; e) terceirização e precarização do trabalho em função de sua reestruturação; f) reforma do Estado e restrição do público conjugada com a ampliação do privado; g) flexibilização das relações trabalhistas; h) enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos, centrais sindicais e partidos políticos; i) trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho; e j) reorganização da sociedade civil tendo como eixo central a privatização política dos direitos sociais e subjetivos dos cidadãos – com destaque da força das

organizações com a qual se armou o terceiro setor. (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004)

De fato, com o esgotamento do regime militar e a instauração da Nova República, o referencial de modernidade, determinado no consenso de Washington, passou a ser referência no Brasil. Isso significou a aposta numa política pautada na privatização de todos os espaços de sociabilidade e de regulação onde a palavra de ordem passou a ser a eficiência e a competitividade. Com a decisão de privatizar as empresas estatais, consolidou-se uma revolução capitalista tardia no país em que o nível de miséria e desemprego se agravou. (OLIVEIRA, 2001) Nesse contexto, ocorreu ainda a precariedade das ocupações, a redução dos salários reais, a reconcentração da renda e o processo de desmonte de instituições e direitos sociais. (CARVALHO, 2001)

Exercendo a Odontologia em clínica privada desde 1982, observamos alguns dos efeitos dessa conjuntura como prestadora de assistência odontológica, por meio de planos de saúde a empregados (e seus dependentes) de várias empresas. A partir do início da década de 1990, vivemos o drama de várias famílias de trabalhadores do Pólo Petroquímico de Camaçari (Bahia) e de empresas públicas privatizadas, pais e mães de família que viviam a ansiedade e o medo do desemprego. Muitos deles transformaram a nossa cadeira em verdadeiro divã, lamentando-se e sofrendo com a expectativa de serem os próximos nas imensas listas de demissões. Solicitavam que fosse feito tudo que pudesse se transformar em algum tipo de necessidade futura (exemplo: troca de restaurações antigas), pois não tinham noção de quando a família poderia novamente voltar a frequentar um dentista.

Dessa maneira, sofriam as pessoas que perdiam os seus empregos e aqueles que permaneciam no trabalho. Os primeiros por razões óbvias e os segundos porque acumulavam cargos e funções, sentindo-se exauridos; sofriam com o medo de serem os próximos a perder o emprego; estressavam-se com o excesso de competitividade externa e interna e com a corrida pela busca de um novo portfólio de competências, além de uma renúncia permanente dos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais.

Muitos dos que perdiam o emprego retornavam ao mundo do trabalho, muitas vezes para a mesma empresa, mas sem vínculo empregatício, mediante contratos temporários de prestação de serviço, sentindo-se derrotados e humilhados com a nova e precária condição que envolvia, além de perdas salariais, perdas de direitos políticos e sociais. Dentre esses, a assistência médico-odontológica.

Como uma bola de neve, essa mudança no mundo do trabalho, associada à crise econômica há muito enfrentada pelo país, atingiu a Odontologia. Com os trabalhadores perdendo os seus empregos e o acesso aos serviços odontológicos por meio dos seus convênios, os profissionais foram, aos poucos, assistindo ao esvaziamento dos consultórios, culminando, junto com as políticas de educação, com o estímulo à abertura de novos cursos e o conseqüente aumento de mão-de-obra profissional, na crise de mercado que vive hoje a profissão.

Para tentar driblar essa crise, além de outras tentativas, a Odontologia importa, do discurso dos reformadores da Educação, a noção de empregabilidade, estimulando a educação continuada (cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrados profissionais e acadêmicos, doutorados) e criando a falsa expectativa de que as portas do mundo do trabalho se abrirão magicamente, na medida em que ampliamos o nosso portfólio de competências.

Obviamente que em parte isso é verdade, mas cria-se uma expectativa perversa de que isso garantirá o sucesso profissional, quando a redução do acesso das pessoas aos serviços odontológicos perpassa por razões muito mais complexas (mudanças estruturais, fatores sociais, econômicos e culturais) do que apenas a competência técnica dos profissionais.

Quando Schaff (1995) aponta que a educação continuada será uma das principais formas de resolver o problema do desemprego estrutural, ele defende que esse deveria ser um dever social como é hoje a escola obrigatória. Justifica a sua ideia pela necessidade que a sociedade tem de encontrar novas formas de ocupação para a massa de desempregados estruturais visando a manutenção de um sentido de vida.

Essa busca por educação continuada tem ocorrido com grande frequência na Odontologia. Morita, Haddad e Araújo (2010), analisando

o perfil atual e as tendências do cirurgião-dentista brasileiro, registraram uma expansão na formação *stricto sensu* com um crescimento de 244% de titulados no período de nove anos (1998 a 2007), sendo que em 2007, cerca de 40% dos titulados tinham entre 25 a 29 anos de idade, e em 1998 esse percentual era de 26%. Esses dados mostram que os profissionais ingressam e se titulam cada vez mais jovens nos programas *stricto sensu*.

142
✿

Silva e Rosa (1996) observaram que o dentista de Araraquara procura com muita intensidade fazer cursos de especialização, de modo que registrou uma proporção de 48,5% de profissionais com título de especialista. Costa, Marcelino e Saliba (1999) também registraram que 47% dos alunos pesquisados na FOUNESP revelaram o desejo de cursar uma pós-graduação.

Seja por insegurança de enfrentar a profissão (no trabalho de Costa, Marcelino e Saliba (1999), 57% dos alunos se declaram inseguros), pela necessidade de se manterem ocupados (sentido de vida) ou como mecanismo concorrencial, os profissionais mais jovens parecem mais preocupados em realizar cursos de pós-graduação. De fato, Schaff (1995) afirma que o fenômeno do desemprego estrutural (e/ou suas consequências) afetará, em primeiro lugar, pelo menos inicialmente, os profissionais mais jovens. Eles estarão à mercê da insegurança, particularmente em comparação com os mais velhos que já possuem um trabalho. Os jovens, segundo ele, atingirão a idade adulta que, habitualmente, é aquela em que se começa a trabalhar com autonomia, tendo à sua frente todos os caminhos tradicionais bloqueados. Desse modo, cursar uma pós-graduação tem sido um caminho apontado. Preocupados, conforme já apontamos, a forma como, sob o domínio do capital, as instituições que promovem esses cursos prometem o que, de fato, sozinhos, eles não são capazes de propiciar, que é a garantia de abertura do mercado de trabalho.

De acordo com o relatório final da 8ª Conferência Nacional de Saúde, as limitações e obstáculos do direito à saúde são de natureza estrutural. Com essa perspectiva, Grec (2001) afirma que o mercado da Odontologia no Brasil vem apresentando uma crise crescente e preo-

cupante e que as causas básicas seriam: a) crise financeira mundial com repercussão em nosso país; b) crise financeira interna; c) aumento nos custos da formação profissional, da montagem e manutenção do consultório, dos materiais de consumo, dos impostos, encargos e burocracia; d) aumento do número de cursos e faculdades de odontologia; e) aumento da relação profissional/habitante; f) má distribuição dos profissionais e de renda da população; g) a mentalização da especialização; e h) a falta de políticas que visem a prevenção e a saúde bucal.

Nesse contexto, existe hoje uma compreensão de que a Odontologia evidencia muitas das características que se configuram em um quadro de *pletora*. Esta ocorre, segundo Chaves (1986), quando a demanda atual é menor que a oferta de serviços, com dentistas exercendo a profissão apenas parte do tempo ou com grande número de horas disponíveis em seus consultórios (subutilização do tempo disponível dos profissionais). O contraditório no Brasil é que demanda, de fato, existe. O problema é a falta de acesso da população aos serviços odontológicos. Há, além disso, um paradoxo quando tentamos analisar a inserção profissional apenas com base na utilização do tempo de trabalho. Com a expansão dos planos odontológicos que mercantilizam a saúde, remunerando os profissionais precariamente e com base na produtividade, observa-se uma situação de *superutilização* (na qual muitos profissionais trabalham um número excessivo de horas, com a demanda excedendo a oferta), sem, contudo, isso significar uma situação confortável de subsistência do profissional e sua família, e nem tampouco caracterizar a situação típica de *superutilização* que se dá, segundo Chaves (1986), pela falta de profissionais.

A situação de *pletora* tende a fazer baixar os preços dos serviços odontológicos; a diminuir a renda média dos dentistas; a desestimular o ingresso de novos membros na profissão; a provocar o êxodo profissional; a elevar a mão-de-obra profissional subutilizada; a estimular o exercício da profissão associado a outras atividades; a promover pressão da profissão sobre os serviços públicos e sociais para a criação de cargos de dentistas; a aumentar o interesse por sistemas de pagamento por terceiros; e a promover campanhas de educação em

saúde que visam aumentar a procura pelos serviços odontológicos. (CHAVES, 1986)

A pressão para a criação de cargos públicos para dentistas tem, de fato, se evidenciado nos últimos anos. Nesse sentido, algumas propostas foram consolidadas no relatório final da 3ª Conferência Nacional de Saúde Bucal, como: ampliação das equipes de saúde bucal nos programas de saúde da família; criação do atendimento de urgência e emergência em todos os hospitais públicos ou filantrópicos; inserção de dentistas nos hospitais para procedimentos de cirurgia e traumatologia buco-maxilo-facial e estomatologia, bem como para a promoção e recuperação da saúde bucal dos pacientes internados; e garantir um dentista especialista em Odontologia do Trabalho compondo a equipe de saúde do trabalhador nos centros de referência do Sistema Único de Saúde. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE BUCAL, 2004b)

Com referência ao desestímulo ao ingresso na profissão, Carvalho e Albuquerque (2001) reportam que, na década de 1960, a procura pelos cursos de Odontologia era baixa e que isso gerou uma recomendação da Associação Brasileira de Ensino Odontológico para atuação junto aos alunos do ensino médio no sentido de divulgar a profissão. Nas décadas de 1980 e 1990, esse quadro alterou-se, de modo que os cursos de Odontologia passaram a estar entre os mais concorridos nas universidades. A partir do final da década de 1990, o quadro se reverteu com uma sensível queda na relação candidato/vaga. Para o autor, isso ocorreu, provavelmente, em virtude da grande expansão de oferta de vagas e por informações referentes às dificuldades do mercado de trabalho.

De 1990 a 1999 foram criados 35 novos cursos de Odontologia, perfazendo um total de 118 cursos. (ROSENTHAL; ALBUQUERQUE, 2001) Em 2004 havia um total de 182 cursos³. Isso representa a criação de 64 novos cursos no espaço de apenas quatro anos (2000 a 2005). Dados de 2008 registraram 197 cursos em funcionamento no Brasil, expressando um aumento de oferta de cursos na ordem de 132% entre



3 Dados informados pela Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO) por contato de e-mail, em 2004.

1992 e 2008. Essa expansão tem sido altamente criticada pelas entidades de classe e esse é um problema preocupante, sobretudo quando evidenciamos a baixa qualidade do ensino de muitos cursos, a má distribuição desses cursos no país e o desequilíbrio na relação dentista/habitante nos diferentes estados.

Registros de 2008 revelam que 67% dos cursos estão localizados nas regiões Sul e Sudeste, ocorrendo, assim, uma maior concentração de profissionais nessas regiões. São Paulo concentra 33,08% dos cirurgiões-dentistas brasileiros, enquanto na Bahia esse percentual é de 3,44%. (MORITA; HADDAD; ARAÚJO, 2010)

A maioria dos profissionais está nas capitais e nos municípios de maior porte ou de maior PIB per capita. Dos cirurgiões-dentistas inscritos no Conselho Federal de Odontologia, 43,1% estão na capital, sendo que existem diferenças regionais. Na Bahia, por exemplo, o percentual é de 55,8%, em Sergipe é de 90,1% e em São Paulo é de 34,2%. (MORITA; HADDAD; ARAÚJO, 2010)

Em 1975, a relação dentista/habitante no Brasil era de 1/2827. (CHAVES, 1986) Já em 1999 ela reduziu para 1/1007 (ROSENTHAL; ALBUQUERQUE, 2001), e, de acordo com os autores, o quadro que se apresentava em termos de distribuição nos estados era inadequado de acordo com a OMS (1/1500). Por exemplo, no Distrito Federal essa relação era de 1/537, enquanto no Maranhão era de 1/5082; em São Paulo era de 1/670; já no Acre era de 1/3105.

Analisando a base de dados do IBGE da população estimada do Brasil (183.073.456 habitantes) e os dados do número de dentistas (192.728) registrados no CFO, em fevereiro de 2005, verificou-se uma relação de 1/949,9. (MATOS, 2006) Em 2008 a proporção já era de 1/838. (MORITA; HADDAD; ARAÚJO, 2010) Esses dados evidenciam que no Brasil esta tendência de queda tem se mantido.

É claro que, a despeito da relevância dessas informações, não podemos ter a noção simplista de analisar o problema da distribuição profissional tendo como base apenas a relação dentista/habitante. Existem outros fatores que estão envolvidos na adequação dessa relação, entre os quais podemos citar: a renda per capita da população, a distribuição de renda e

o nível educacional e cultural da população, que influencia na percepção que ela tem para a necessidade de demandar serviços odontológicos.

Tendo em vista o quadro apresentado, Zanetti (2001?) afirma que o mercado tornou-se extremamente competitivo, criando um processo amplo de busca e experimentação de diferentes mecanismos concorrenciais que se expressam pela sensibilização geral às demandas por novas habilidades. Do ponto de vista do autor, evidencia-se que os profissionais vêm buscando exercer no mercado outras posturas relacionais qualificadas, tais como: (1) ética; (2) comunicativa, com referenciais científicos, interpessoal e afetivo/psicológico (capaz de atingir o desejo e não só a necessidade do paciente), antropológico (capaz de perceber o outro) e sociológico (capaz de se relacionar com o outro); (3) de abertura e incorporação das tecnologias pedagógicas e/ou psicológicas; (4) de cuidado integral mediante procedimentos preventivo-promocionais; (5) econômica (de administração profissional do consultório, de apresentação profissional e do consultório, apropriadas e não ostentosas, de flexibilização dos horários e das estratégias de execução do plano de tratamento, da negociação comercial da prestação de serviço, com formas mais adequadas ao contexto de queda do poder aquisitivo da classe média brasileira); e (6) de uso de rotinas e procedimentos de biossegurança.

Obviamente que sempre existirá uma parcela da população que demandará os serviços privados, especializados e onerosos, e ainda aqueles que acessam esses serviços mediante alguns poucos convênios que possibilitam aos profissionais trabalharem com qualidade. Em vista disso, é preciso reconhecer nessas posturas apontadas acima um aspecto relevante: efetivamente, a maioria delas está pautada numa cultura humanista, possibilitando, assim, uma perspectiva em que os dentistas que atuam na esfera privada avancem para além de uma atenção apenas pautada em procedimentos técnicos, redirecionando o seu olhar para o “sujeito-paciente”.

A busca dessas posturas relacionais qualificadas é uma resposta a um mercado de trabalho que cobra do dentista uma resignificação da sua prática, dos seus conceitos e dos seus valores, exigindo dele uma nova compreensão do que, hoje, começa a se delinear como um perfil profis-

sional competente. Entretanto, a despeito da importância de se buscar mecanismos para se atender cada vez melhor essa parcela da população, é necessário compreender a perspectiva ampla à qual a profissão está exposta e a que não tem como continuar resistindo, alimentando a exclusão social. Isso, certamente, ajudaria a categoria a buscar mecanismos que possibilitassem aos profissionais, levando em conta a sua responsabilidade social, desenvolver o seu trabalho dignamente, dando acesso à população tradicionalmente excluída do cuidado odontológico.

Compreender, entre outros problemas já discutidos aqui, que a opção pelo trabalho liberal se torna cada vez mais difícil, independente da opção dos profissionais, tem apontado para oportunidades que têm se fechado em uma direção para se abrirem em outras. Dentre essas, a socialização do trabalho, mediante a formação de cooperativas (PAIXÃO, 1979), e, mais recentemente, o trabalho na esfera pública, como discutiremos a seguir.

O TRABALHO ODONTOLÓGICO NA ESFERA PÚBLICA

Historicamente, o modelo de atenção à saúde no Brasil foi pautado na dicotomia entre as ações de saúde pública e a assistência médica, ou seja, em uma forte separação entre as atividades preventivas e as atividades curativas.

Institucionalmente, as atribuições relativas às atividades de prevenção e promoção ficavam a cargo do Ministério da Saúde e das secretarias estaduais e municipais de saúde, enquanto a assistência médica (consultas, exames, hospitalizações, cirurgias, dentre outras) ficava a cargo da assistência médica previdenciária (INPS, posteriormente INAMPS). (MEDEIROS; RONCALLI, 2004) Tratava-se de um modelo excludente, uma vez que o direito à assistência médica não era uma condição de cidadania, mas uma prerrogativa dos trabalhadores que tinham inserção no mercado de trabalho formal. (MEDEIROS; RONCALLI, 2004)

Adicionalmente, este modelo também se caracterizou por obedecer a uma lógica privatista, sendo oneroso para o país, porque a maior parte dos serviços assistenciais eram pagos pela Previdência ao setor privado.

Assim, na década de 1980, a Previdência Social sofreu uma grande crise de caráter político, econômico e social determinada pelo aniquilamento dos recursos financeiros, reclamações da população no que tange à qualidade da assistência médica e denúncias de fraudes na relação com a iniciativa privada. (MEDEIROS; RONCALLI, 2004)

Essa crise, no contexto da queda do regime militar e do advento do processo de redemocratização, conduziu o país a uma ampliação e diversificação das mobilizações sociais, cujos atores cobravam melhorias nas condições sociais ante as carências acumuladas, historicamente. Essa pressão culminou com a Constituição de 1988, que consagrou, no Brasil, direitos básicos à saúde, à educação, à moradia e à proteção social. (CARVALHO, 2001) Desse modo, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, já propõe uma nova lógica organizacional do setor Saúde, tendo, como base de referência, as propostas apresentadas na 8ª Conferência Nacional de Saúde.

Esta, por sua vez, aconteceu sob forte influência do Movimento da Reforma Sanitária Brasileira⁴ (WERNECK, 1998), trazendo grandes contribuições relativas, principalmente, à compreensão da saúde como direito. Como fruto dessas propostas, o artigo 196, capítulo II, da Constituição, regulamenta que:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação. (BRASIL, 1988, p.133)



- 4 A Reforma Sanitária foi um movimento que nasceu a partir de lutas sociais que se iniciou antes mesmo da década de 1970, visando o resgate da dívida social, de modo a alcançar, no futuro, um sistema de proteção social mais justo e igualitário, visto que o sistema de saúde vigente era considerado excludente, socialmente desigual e de escassos recursos. As ações de assistência à saúde tinham um caráter individual, especializado, de alto custo, acontecendo, preferencialmente, em ambientes hospitalares. Estes, por sua vez, pertenciam, em sua maioria, ao setor privado – embora financiados por recursos públicos –, que vendiam ao Estado os serviços assistenciais à população previdenciária. (WERNECK, 1998)



Entretanto, o que está proposto no relatório final da 8ª CNS e regulamentado na Constituição tem avançado de uma forma restrita em um país que carrega as marcas da exclusão social, conforme nos acena o relatório final da 3ª Conferência Nacional de Saúde Bucal (CNSB): Um país marcado pelos contrastes sociais e exclusão de parcela expressiva da população do acesso aos mais elementares direitos sociais, entre eles o direito à saúde. No dia-a-dia de nossas cidades e na zona rural, muitas imagens expressam o quanto as desigualdades sociais humilham, degradam e fazem sofrer milhões de pessoas. São imagens cruéis, expressão e símbolo da chaga da exclusão social. Muitas dessas imagens são do corpo humano, dentre elas imagens de bocas e dentes. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE BUCAL, 2004)

Com a perspectiva de mudança, no início da década de 1980, a intensificação dos movimentos sociais e as pressões internacionais por melhores serviços de saúde, nasce a proposta do Sistema Único de Saúde (SUS), que foi aprovada na 8ª CNS e consolidada na década de 1990. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE BUCAL, 2004b)

No âmbito da Odontologia, os modelos assistenciais no Brasil tiveram o seu início com a lógica da livre demanda e do paradigma “flexineriano” (positivista, biologicista, mecanicista e curativista), transplantado da esfera privada para a esfera pública, desde as primeiras instituições previdenciárias na década de 1920 (Caixas de Aposentadorias e Pensões). Era uma atenção fundamentada em princípios economicistas, visando proteger a força de trabalho e garantir a produtividade (MEDEIROS JUNIOR, 2004)

A Fundação Serviços Especiais de Saúde Pública (SESP), criada em 1942 com a cooperação do governo norte-americano, desempenhou um papel significativo no setor público odontológico, uma vez que não havia no Ministério da Saúde seção, serviço, divisão ou assessoria de Odontologia. (CHAVES, 1986)

A partir da década de 1950, com o Movimento da Odontologia Sanitária, incorporado pela Fundação Serviços Especiais de Saúde Pública (SESP), dá-se início, no setor público brasileiro, a um sistema de atendimento ao escolar (Sistema Incremental). Este, apesar de evidenciar

aspectos preventivos, educativos e de manutenção clínica, traduzia-se ainda como um modelo cirúrgico-restaurador e centrado na figura do dentista. (MEDEIROS JUNIOR, 2004)

No âmbito da Odontologia, surgem alguns modelos assistenciais contra-hegemônicos, como por exemplo a Odontologia Simplificada, pautada na simplificação dos equipamentos e técnicas e na massificação do atendimento com vistas à redução de custos e ao aumento da produtividade; e a Odontologia Integral, que dava uma maior ênfase à utilização de métodos preventivos, mas não conseguiu romper com o modelo “sespiano” porque ainda reforçava o enfoque assistencial. (MEDEIROS JUNIOR, 2004)

A partir da consolidação do processo da Reforma Sanitária, emerge a Saúde Bucal Coletiva, apresentando propostas que visam uma maior aproximação com os determinantes do processo saúde-doença e explicitando que a saúde tem relevância pública, com prioridade pelo Estado e pela sociedade. (MEDEIROS JUNIOR, 2004)

Delineia-se, atualmente, um novo modelo de intervenção sanitária, chamado de “Vigilância à Saúde”, que busca superar a dicotomia das ações preventivas e curativas inerentes às políticas públicas de Saúde no Brasil. (MEDEIROS JUNIOR; RONCALLI, 2004)

As propostas consolidadas na 3ª CNSB, em linhas gerais, teve como objetivo subsidiar a formulação das políticas de saúde bucal, dentro dos princípios do SUS, visando modificar o modelo assistencial vigente, ainda pautado em referenciais curativo, mutilador, de alto custo, baixa cobertura e baixo impacto epidemiológico, com exclusão de uma parcela significativa da população. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE BUCAL, 2004)

O relatório final da 3ª CNSB, ao apresentar um conjunto de proposições que visam orientar as decisões do Estado brasileiro referente às políticas públicas de saúde bucal, representa, a nosso ver, o sonho e a luta daqueles que vislumbram um país e uma Odontologia comprometidos com as necessidades sociais. Ainda que o desafio seja grande no sentido da sua consolidação, alguns passos têm sido dados: temos hoje, pela primeira vez no Brasil, uma política nacional de saúde bucal.

O Brasil Sorridente é uma política federal que tem como objetivo ampliar o atendimento e melhorar as condições de saúde bucal da população brasileira. Ela foi planejada com base no Plano Nacional de Amostragem da População Brasileira, cujos dados levantados em uma amostra de 108.921 pessoas examinadas em 250 municípios, revelaram a necessidade de uma política específica para a odontologia. Apenas para termos uma ideia da extensão do problema, a pesquisa revelou que três em cada quatro brasileiros que chegam à terceira idade não possuem nenhum dente funcional na boca. (ESPERANÇA..., 2004) Assim, o Brasil Sorridente, lançado em março 2004, tem como meta aumentar o acesso da população ao tratamento odontológico gratuito pelo SUS, mediante uma política que emprega como estratégia de referência básica o Programa de Saúde da Família (PSF), disponibilizando recursos financeiros para a ampliação do número de equipes de saúde bucal e para a compra de equipamentos e instrumentos para a montagem dos consultórios odontológicos nas Unidades Básicas de Referência, além da criação dos Centros de Especialidades Odontológicas. (BRASIL, 2004; PUCCA, 2004a; PUCCA, 2004b)

Ainda que tenhamos a percepção de que muitas das metas e propostas da política atual possam não passar de objetivos apenas proclamados, tendo em vista os inúmeros fatores econômicos, culturais, educacionais e políticos que as envolvem, hoje essa política existe, é regulamentada e isso revela o reconhecimento de que a saúde bucal é parte integrante e integradora da saúde do indivíduo.

Ao referir-se ao Brasil Sorridente, Molinos (2004) questiona se há condições objetivas para que ela se torne realidade. Entretanto, evidencia que ela, além de gerar no meio técnico e profissional um sentimento de valorização há muito desgastado, combatendo o clima de falta de motivação com as práticas sociais e com o que é público, também expressa um compromisso político transformador de um aspecto da atenção à saúde que não tem merecido a devida consideração dos governantes, que premidos pela magnitude dos problemas, relegam a área a uma posição secundária.

De acordo com o artigo 200, inciso III, da Constituição Brasileira: “Ao Sistema Único de Saúde compete, além de outras atribuições [...] ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde”. (BRASIL, 1988)

Portanto, observa-se hoje uma tentativa de articulação dos ministérios da Saúde e da Educação no sentido de definir políticas para a formação profissional em saúde. Essa proposta tem se consolidado mediante a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais articuladas com as Diretrizes da Política Nacional de Saúde e o estabelecimento de programas de reorientação da formação profissional e educação pelo trabalho (Pró-Saúde).

Pucca, coordenador de saúde bucal do Ministério da Saúde no governo Lula, ao ser questionado acerca das dificuldades que vem encontrando para a implantação do Programa Nacional de Saúde Bucal, revela que o primeiro problema é encontrar profissionais preparados para a lógica do PSF, pois os que hoje vêm sendo formados não têm o perfil adequado. Ressalva, entretanto, que isso não quer dizer que as faculdades não formam bem, mas elas não formam para as necessidades epidemiológicas do país. Isso, em parte, se deve ao fato do serviço público até então não exigir o que exige hoje, em termos de perfil profissional. (PUCCA, 2004a)

As mudanças nas relações de trabalho, exigidas pelo PSF, suscitam a necessidade de uma formação mais ampla que capacite o dentista a trabalhar em equipe, a compreender os determinantes sócio-econômico-culturais das doenças bucais e a se sentir seguro com a incorporação de um novo espaço de trabalho, antes restrito às quatro paredes de um consultório e agora invadindo espaços sociais altamente complexos como as residências familiares.

Os profissionais de saúde precisam, na verdade, constituir-se em trabalhadores sociais, profissionais que, além das ações e dos atos médicos tradicionais, têm seu campo de intervenção ampliado, passando a ocuparem-se e responsabilizarem-se, também, com as questões que envolvem a qualidade de vida das pessoas. O desempenho desse novo papel certamente exigirá conhecimentos, habilidades e posturas que transcendem os atos médicos convencionais, transferindo aos profissio-

nais novas responsabilidades e novos papéis que certamente resgatam suas condições de sujeitos sociais, protagonistas que darão consciência às suas ciências. (MOLINOS, 2004)

Segundo Pucca (2004a), o grande empregador na Odontologia hoje é o SUS. Desse modo, ele avalia que o Brasil Sorridente não vai beneficiar apenas as pessoas para quem o tratamento se destina, mas também aos profissionais da área odontológica, tanto os de nível superior como os de nível médio. Esses profissionais passam a integrar as equipes de saúde bucal (ESB) em todo o país, de maneira que ele é relevante também como uma estratégia de ampliação do campo de trabalho para esses profissionais, já que, com a sua contínua expansão, cada vez mais dentistas serão demandados. De fato, essa política tem promovido a expansão dos postos de trabalho públicos para os dentistas, uma vez que em 2001 existiam 2.248 ESB, em 2003 esse número aumentou para 6.170 e em 2008 já havia 18.820 equipes. (MORITA; HADDAD; ARAÚJO, 2010)

Nessa perspectiva é preciso que todos os atores das instituições formadoras tenham em mente que nos serviços públicos as relações de trabalho são mais complexas do que as do mercado de serviços, uma vez que, além da maioria das habilidades demandadas pela clínica privada serem necessárias, outras habilidades também são requeridas para o exercício profissional público qualificado, ou seja, exige-se hoje, do profissional, habilidades para lidar com os desafios das escolhas (tomada de decisão), mediadas por processos coletivos (governamentais) que geram ações. (ZANETTI, 2001?) Chaves (1986) acrescenta que: na medida em que se assume uma posição mais elevada na hierarquia organizacional, a necessidade de conhecimentos de administração e planejamento, entre outros, passa a constituir indispensável pré-requisito para o profissional de saúde. Para Chaves (1986), entretanto, a grande maioria dos profissionais do sistema não está qualificada para dirigir, coordenar ou organizar qualquer atividade cuja complexidade exija, além do simples bom senso, certo grau de tecnologia gerencial.

A proposta do SUS requer uma demanda por recursos humanos qualificados não só no sentido da competência técnica, mas com iden-

tificação ideológica com a linha de trabalho, inerente à esfera pública. (MOLINOS, 2004) Entretanto, Paranhos e outros (2009) registraram um número inexpressivo de profissionais com especialização em Saúde Coletiva na Bahia e no Nordeste. Do mesmo modo, Morita, Haddad e Araújo (2010) verificaram que 84% do total de dentistas cadastrados no Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde que atuam no PSF e nos Centros de Especialidades Odontológicas em 2009 no Brasil, tinham apenas a graduação. Diferente da esfera privada, tais resultados demonstram uma falta de investimento em pós-graduação quando o campo de atuação é a esfera pública.

Analisando os discursos de cirurgiões-dentistas lotados no PSF, Chaves e Miranda (2008) registraram frustrações, sobretudo em razão de eles perceberem incompatibilidades entre as suas motivações e as expectativas iniciais de escolha profissional, além das condições inadequadas de seu processo de formação na graduação, da saturação do mercado para a prática liberal e da insatisfação com as condições encontradas para a prática de trabalho na esfera pública. Nas consignações analisadas não há, ainda, evidências da apropriação de um novo *habitus* de profissional assalariado, mas de sinais e sintomas contraditórios sobre os desgastes ou a perda da aura do *habitus* de profissional liberal.

De acordo com Vianna, para a implementação de uma política de assistência à saúde do nível da que temos hoje é necessário um investimento na formação e na valorização profissional, garantindo o ingresso via concurso público e contratação, evitando formas de precarização como as que têm ocorrido – principalmente no PSF –, onde prefeituras têm contratado via terceirização, com contratos provisórios e sem garantias de direitos sociais. (VIANNA, 2004)

Sobre essa questão, Pucca (2004a) é contundente ao afirmar que a contratação de profissionais para o setor público é de responsabilidade dos municípios e que estes devem seguir os trâmites da legalidade, na qual há apenas duas formas de contratar: ou por concurso público ou pela CLT, fora disso, afirma ele, “é ilegalidade”. Apesar disso, a classe tem muito que lutar para que essa legalidade seja, de fato, legitimada, visto que o terreno é bem escorregadio: de um lado, existe

excesso de oferta de mão-de-obra e os profissionais precisam garantir a subsistência; de outro, existe a precariedade real de recursos de muitos municípios, e, pior que isso, existe a falta de valor atribuído à saúde, que, somada à corrupção, conduz a um acordo velado entre as partes que burlam essa legalidade.

Por mais técnica e ideologicamente que os recursos humanos tenham sido capacitados, é difícil que a intenção alcance o gesto quando ocorrem contratações precarizadas, relações flexibilizadas, ausência de política de desenvolvimento de pessoal, inexistência de carreiras, políticas de baixos salários e constante desrespeito às conquistas previdenciárias dos trabalhadores. (MOLINOS, 2004)

O relatório final da 3ª CNSB propõe a implementação de uma política de combate à precarização do trabalho odontológico, tanto no setor privado como no setor público. No âmbito do SUS, valorizar os servidores concursados com um vínculo empregatício, exigindo-se o cumprimento da obrigatoriedade de concurso público para contratação do profissional pondo fim à terceirização, aos contratos temporários e à contratação através de cargos em comissão e de parcerias público-privado, que não oferecem garantias ao profissional, geram insegurança no trabalhador e contribuem para dificultar as políticas de humanização do SUS. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE BUCAL, 2004)

De fato, uma das principais consequências dessas relações de trabalho precarizadas, sobretudo com profissionais formados sem apreender a responsabilidade social e a cultura humanista, é uma atenção aos usuários também precarizada, o que contradiz a atual política norteadora do SUS que é o acesso com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito da expansão do trabalho odontológico na esfera pública, ele ainda é restrito se pensarmos na grande massa de novos dentistas que anualmente vem sendo formada no Brasil. Entretanto, considerando-se a crise que vem minando o trabalho odontológico na esfera privada e nessa tendência de ascensão da oferta de trabalho na esfera pública, fica

implícito que as instituições formadoras precisam repensar coletivamente os seus currículos tradicionais, inovando a sua proposta de formação com base nas mudanças contemporâneas observadas na esfera pública, uma vez que o foco da formação sempre foi voltado para a esfera privada.

Chamamos a atenção para as críticas relativas ao perfil profissional inadequado dos cirurgiões-dentistas para atuarem no SUS, considerando que as dificuldades relativas à atuação profissional não se restringem apenas ao setor público.

156


O nível de exigência da esfera privada frente à situação de crise também tem exigido dos dentistas uma maior profissionalização para lidar com a administração dos próprios consultórios ou clínicas. Nesse sentido, podemos destacar alguns desafios como: o aumento da burocratização dos consultórios; a necessidade de um trabalho de marketing para captação e fidelização da clientela; a necessidade de gerenciamento de recursos humanos, voltados para um trabalho em equipe; a necessidade de conhecimentos de economia para um controle dos custos de manutenção; a busca de estratégias para enfrentar a redução da remuneração pelos serviços prestados; e a necessidade de conhecimentos jurídicos que propiciem estabelecer em seu cotidiano medidas de proteção contra os processos jurídicos, cada vez mais frequentes no Brasil.

Nesse sentido, o aparelho formador deve estar atento para a construção de projetos pedagógicos que busquem adequações curriculares capazes de responder às necessidades de formar profissionais competentes para atuarem tanto na esfera pública como na privada.

Para a consolidação das políticas públicas de saúde e de formação de recursos humanos nessa área, inúmeras propostas têm sido instituídas na forma de diretrizes, programas, projetos e leis, algumas citadas no presente texto. Cabe ressaltar, entretanto, que é na cotidianidade das instituições, tanto escolar como de serviços, que essas propostas precisam se concretizar. Desse modo, ainda que os seus pressupostos conceituais sejam construídos por setores e sujeitos representativos de cada instância, elas precisam ser discutidas, reformuladas e apreendidas pelos sujeitos (gestores, professores, estudantes, trabalhadores, representantes da classe trabalhadora...) que vivenciam essa cotidianidade.

Um dos aspectos a se destacar nesse estudo é que o mercado de trabalho para a odontologia apresenta-se em situação de oferta, ou seja, existem muitos cirurgiões-dentistas disponibilizando serviços odontológicos. Por outro lado, a demanda por serviços também existe, uma vez que a população brasileira apresenta muitas necessidades odontológicas. Desse modo, é necessário um esforço conjunto dos trabalhadores desse setor e da própria sociedade, no sentido de equacionar essa situação de oferta e de procura de modo a atender tanto as necessidades da população quanto a dos profissionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Brasil Sorridente, 2004. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/cnsb/brasil_sorridente.php>. Acesso em: 28 ago. 2011.
- CARVALHO, A. C. P. de; ALBUQUERQUE, N. M. O ensino e as faculdades de odontologia. In: ROSENTHAL, E. (Org.). *A odontologia no Brasil no século XX*. São Paulo: Santos, 2001. p. 49-104.
- CARVALHO, A. C. P. de. *Ensino de odontologia em tempos de LDB*. Canoas: LBRA, 2001. p. 96.
- CARVALHO, I. Para uma análise comparativa: a experiência brasileira. In: SANTOS, R. (Org.). *Políticas sociais e transição democrática: análises comparativas de Brasil, Espanha e Portugal*. São Paulo: Mandacaru, 2001. p. 171-178.
- CHAVES, M. C.; MIRANDA, A. S. de. Discursos de cirurgiões-dentistas do Programa Saúde da Família: crise e mudança de habitus na saúde pública. *Interface Comunicação Saúde Educação*, v. 12, n. 24, p.153-167, jan./mar. 2008.
- CHAVES, M. *Odontologia social*. 3. ed. São Paulo: Artes Médicas, 1986. 448 p.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE BUCAL, 3., 2004, Brasília. *Relatório Final...* Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8., 1986, Brasília. *Relatório final...* Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

COSTA, Í. do C. C.; MARCELINO, G.; SALIBA, N. A. Perspectivas de um grupo de alunos de odontologia sobre a profissão no terceiro milênio. *Rev. da ABOPREV*, v. 2, n. 1, p. 38-45, maio 1999.

ESPERANÇA para sorrir. *Jornal CFO*, n. 59, p. 4, mar./abr. 2004.

GREC, W. Mercado de trabalho – convênios – credenciamentos. In: ROSENTHAL, E. (Org.). *A odontologia no Brasil no século XX*. São Paulo: Santos. 2001. p. 277–282.

MATOS, S. M. *Análise do perfil dos alunos e da dimensão ético-humanística na formação de cirurgiões-dentistas em dois cursos de odontologia da Bahia*. 2006. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MEDEIROS JUNIOR, A. Modelos assistenciais em saúde bucal. In: FERREIRA, M. Â.; RONCALLI, Â.; LIMA, K. (Org.). *Saúde bucal coletiva: conhecer para atuar*. Natal: EDUFRN, 2004. 304 p.

MEDEIROS, A. J.; RONCALLI, Â. Políticas de saúde no Brasil. In: FERREIRA, M. Â.; RONCALLI, Â.; LIMA, K. (Org.). *Saúde bucal coletiva: conhecer para atuar*. Natal: EDUFRN, 2004. 304 p.

MOLINOS, F. *Brasil Sorridente: acredite, se quiser, mas... é difícil*.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE BUCAL, 3., 2004, Porto Alegre. *Conferência...* Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

MORITA, M. C.; HADDAD, A. E.; ARAÚJO, M. H. *Perfil atual e tendências do cirurgião-dentista brasileiro*. Maringá: Dental Press, 2010. 96 p.

OLIVEIRA, N. Vésus da intransparência nas transições brasileiras. In: SANTOS, R. (Org.). *Políticas sociais e transição democrática: análises comparativas de Brasil, Espanha e Portugal*. Salvador: Cetead, 2001. 178 p.

PAIXÃO, H. H. *A odontologia sob o capital: o mercado de trabalho e a formação universitário-profissional do cirurgião-dentista*. 1979. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PARANHOS, L. R. et al. Análise do mercado de trabalho odontológico na região nordeste do Brasil. *Rev. de Odontologia*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 104-18, maio/ago. 2009.



PIETROBON, L. et al. Planos de assistência à saúde: interfaces entre o público e o privado no setor odontológico. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, n. 5, p. 1589-1599, 2008.

PINTO, V. G. *Saúde bucal coletiva*. 4. ed. São Paulo: Santos, 2000. 541 p.

PUCCA, G. “Brasil Sorridente” triplica investimentos na Bahia. [entrevista realizada por Alex Ferraz], *Jornal do Croba*, p. 3, abr./jun. 2004a.

_____. É a primeira vez na história que o governo desenvolve uma política nacional de saúde bucal. [Entrevista realizada por, Flávia Travaglini]. *Jornal APCD*, ano 39, n. 567, p.14-15, jul. 2004b.

ROSENTHAL, E.; ALBUQUERQUE, N. T. O ensino e as faculdades de odontologia no Brasil. In: ROSENTHAL, E. (Org.). *A odontologia no Brasil no século XX*. São Paulo: Santos, 2001. p. 47-104.

SCHAFF, A. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 157 p.

SILVA JR., J. dos R.; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004. 152 p.

SILVA, S. R. C.; ROSA, A. G. F. Características dos cirurgiões-dentistas com vínculo empregatício em empresas públicas e/ou privadas no município de Araraquara SP. *Rev. Odontologia UNESP*, São Paulo, v. 25, p. 9-18. 1996. Número Especial.

VIANNA, M. I. P. Odontologia vive momento profissional muito importante [entrevista realizada por Alex Ferraz]. *Jornal do Croba*, p. 11, abr./jun. 2004.

WERNECK, M. A. F. A reforma Sanitária no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia curricular para formação do atendente de consultório dentário para atuar na rede básica do SUS*. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde, 1998. v. 1, parte 3 e 4, 326 p.

ZANETTI, C. H. G. *A crise da odontologia brasileira: as mudanças estruturais do mercado de serviços e o esgotamento do modo de regulação curativo de massa*. *Ação Coletiva*, Brasília, v. 2, n. 3, p. 11-24, jul./set. 1999.

_____. *Odontologia: habilidades e escolhas*. [2001?]. Disponível em: <<http://www.saudebucalcoletiva.unb.br>>. Acesso em 13 ago. 2004.



O trabalho do monitor em pontos de inclusão digital: atividades de mediação para uma inclusão efetiva

Henriette Ferreira Gomes¹

Barbara Coelho Neves²

INTRODUÇÃO

Ao se avaliar iniciativas de inclusão digital, torna-se importante verificar o tratamento dado às atividades mediadoras nos espaços de inclusão, como os pontos de inclusão digital (PID), especialmente ao trabalho do monitor que, nesse ambiente, é o mediador humano capaz de contribuir para o efetivo desenvolvimento de competências em informação entre os sujeitos que fazem uso dos PID.

Estudiosos da temática da inclusão digital têm discutido sobre quando esta concretamente pode ocorrer, alertando para a necessidade de se ultrapassar a mera disponibilização do acesso aos recursos tecnológicos e de conexão à internet. Tomando por base esses estudos e resultados de estudos empíricos acerca da experiência brasileira de inclusão digi-



- 1 Doutora em Educação. Profa. Adjunta e Coordenadora do PPG em Ciência da Informação da UFBA.
- 2 Mestre em Ciência da Informação.

tal, este texto estabelece uma discussão, buscando destacar o papel do trabalho do monitor como um agente capaz de desenvolver ações mediadoras que favoreçam a efetiva inclusão digital.

Para tanto, faz-se inicialmente uma abordagem quanto às barreiras que precisam ser superadas, especialmente nos países em desenvolvimento, para que se possa tornar efetiva a inclusão digital de suas populações e o papel importante do trabalho da mediação no contexto dos PID.

DESAFIOS E BARREIRAS À INCLUSÃO DIGITAL

Na atualidade, os esforços dos países em desenvolvimento para a promoção da inclusão digital enfrentam a barreira da coexistência com o subdesenvolvimento econômico e acentuada desigualdade social. Para esses países, outras formas de desigualdade já existentes seriam aprofundadas por essa nova forma de exclusão. Mesmo estando em países pobres, cidadãos privilegiados de maior poder aquisitivo teriam tanto acesso à internet, e poderiam ser tão ou melhor informados, quanto os usuários ricos dos países desenvolvidos, enquanto as grandes massas permanecem apartadas desse direito social.

Os jovens pertencentes às classes mais abastadas têm acesso ao ciberespaço, podendo usufruir das vantagens que o espaço digital pode oferecer em termos de diversificação e velocidade de informações. (NEVES, GOMES, 2008) Esses benefícios ampliam suas possibilidades de comunicação, educação e inserção no mercado de trabalho, ao passo que os jovens das camadas menos favorecidas ficam privados das possíveis oportunidades da acessibilidade digital, podendo comprometer não apenas suas oportunidades no mercado de trabalho, mas seu desenvolvimento cognitivo como um todo. Observa-se uma nova interatividade para os que têm acesso às *news media*. Conforme afirma Marshall (2004, p. 27, tradução livre), há menos distinção de separação das tarefas, por exemplo, entre trabalho e lazer, ou entre as compras, ou mesmo entre entretenimento e educação para os incluídos digitalmente.

Segundo Dijk (2005, tradução livre), pessoas com alto nível de educação utilizam aplicações mais complexas nas tecnologias de informa-

ção e comunicação (TIC), enquanto que pessoas com níveis mais baixo fazem consultas simples, utilizando muito mais a internet para *games* e entretenimento. Pode-se observar que, nos estudos estatísticos divulgados pelo Banco Mundial (2006), as maiores densidades de acesso ao ciberespaço e de uso das tecnologias digitais coincidem com os principais centros mundiais de pesquisa científica, de atividade econômica e de movimentações financeiras. Assim, os indicadores, principalmente aqueles que se referem aos países em desenvolvimento, sustentam a expressão bíblica *the rich get richer*, ou “os ricos ficam mais ricos”. Sob essa visão, a inserção dos sujeitos na era da informação passa a ser uma obrigação dos poderes públicos.

Um dos exemplos dessa proposta de inserção é a criação de telecentros públicos de acesso ou pontos de inclusão digital (PID). Os PID são espaços com computadores conectados à internet banda larga, geralmente gratuita. O PID possui, geralmente, entre 10 e 20 micros, podendo não ser uma regra invariável. O uso livre dos equipamentos, cursos de informática básica e oficinas especiais são as principais atividades oferecidas à população. Cada PID possui um Conselho Gestor, formado por membros da comunidade e eleitos pela mesma, que ajudam os funcionários na fiscalização e gestão do espaço. (BRASIL, 2006)

O objetivo central dos PID é combater a exclusão digital. Trata-se de uma iniciativa fundamental de capacitação da população brasileira, visando à inserção na Sociedade da Informação. Além de incentivar a criação de postos de trabalho com maior qualidade para um desenvolvimento tecnológico sustentável e ambientalmente correto, esse projeto busca aprimorar a relação entre o cidadão e o poder público na construção da cidadania digital e ativa.

A superação da desigualdade no acesso tem sido vista como um dos meios de inclusão social, passando a ser considerada como um desafio, já que seria preciso, então, romper com a exclusão digital. Nos primeiros estudos sobre o tema, quando a discussão ainda estava numa fase embrionária, a exclusão digital era, em geral, abordada do ponto de vista estritamente técnico. Afonso (2000), por exemplo, define a exclu-

são digital como a impossibilidade de se utilizar os recursos das redes públicas de comunicação e informação.

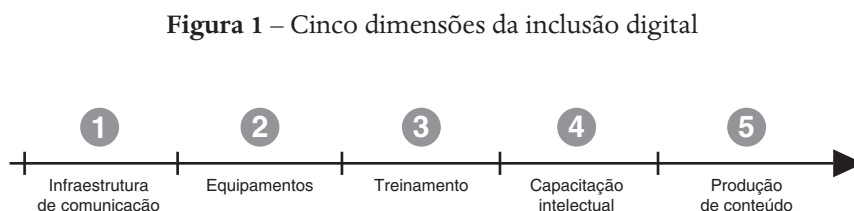
Atualmente, a discussão é mais avançada; as definições que abordam a questão do ponto de vista estritamente técnico são muito criticadas, por limitarem o problema ao acesso físico às ferramentas, considerando pouco o conteúdo que se pode acessar, produzir e disponibilizar através delas. As condições de acesso aos recursos tecnológicos são importantes para a alfabetização digital, mas insuficientes para atender aos requisitos básicos, exigidos em um estágio mais avançado de inclusão, vislumbrado por autores que defendem o letramento digital. Na sociedade da informação, tais habilidades são essenciais para a participação plena em processos como a democracia eletrônica e a inteligência coletiva, entre outros. A alfabetização digital indica que a aquisição de ferramentas constitui em “[...] condição necessária para que aumente o grau de penetração das novas tecnologias na sociedade brasileira, de forma que esta sociedade esteja mais bem preparada para as mudanças em curso”. (BONILLA, 2001, p. 1) O letramento digital, por sua vez, merece ser enfatizado por ser “[...] um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela”. (SOARES, 2002, p.151, grifo do autor) Entretanto, falar em exclusão digital em países como o Brasil é no mínimo delicado, visto que grande parte da população nunca foi incluída nos meios que conferem acesso às formas básicas de inserção social, como aquelas que permitem o seu desenvolvimento educacional e cultural.

Nesse contexto, percebe-se que o treinamento possui destaque no processo de inclusão digital. Estudos sobre inclusão digital como os de Sorj (2003), Rondelli (2003) e Warschauer (2003), apresentam níveis que são interdependentes, mostrando que é necessário passar pelo treinamento nos aparatos técnicos para que se possa alcançar o nível das atividades intelectuais. O lugar de destaque que o treinamento ocupa e a sua possibilidade de se limitar a apresentar aos usuários como fazer o acesso e uso da tecnologia, ou avançar no desenvolvimento de competências para identificar, selecionar, utilizar e produzir conteúdos por

meio dessas tecnologias, demonstra a relevância da mediação em apoio à capacitação intelectual dos usuários dos PID.

O entendimento acerca dos níveis interdependentes existentes na ação de inclusão digital é importante por apontar que, além da demanda pela ampliação da infraestrutura digital da sociedade, existem outros aspectos relevantes no processo de inclusão. Esses aspectos estão ligados diretamente à educação. Para assinalar os pontos de interseção e interdependência desses aspectos para uma efetiva inclusão digital, pesquisadores como Sorj, Rondelli e Warschauer desenvolveram modelos de acesso à inclusão digital.

Na concepção de Sorj (2003), a inclusão digital ocorre somente quando se atinge cinco fases que são interligadas. Sorj (2003) entende que a inclusão digital poderia ser classificada em cinco níveis interdependentes entre si, de forma que, para se alcançar um nível superior, é necessário que o nível anterior tenha sido plenamente satisfeito. A interdependência entre esses cinco níveis é representada graficamente abaixo:



Fonte: Sorj (2003).

Ao se observar este gráfico de Sorj (2003), percebe-se que o treinamento possui destaque no processo de inclusão digital. O autor colocou que os níveis são interdependentes, assim, percebe-se que é necessário passar pelo treinamento nos aparatos técnicos para que se possa alcançar o nível das atividades intelectuais. O lugar de destaque do treinamento, entre a técnica e o conteúdo, demonstra a relevância da mediação em apoio à capacitação intelectual.

Do mesmo modo, Rondelli (2003) também define os seguintes passos para que se alcance a inclusão digital:

- a) ofertar acesso a computadores conectados em rede;
- b) criar oportunidades para que os aprendizados feitos a partir dos suportes técnicos digitais possam ser empregados no cotidiano da vida e do trabalho;
- c) estabelecer e sustentar políticas públicas e pesquisas que subsidiem as estratégias de inclusão digital;
- d) explorar o potencial interativo da mídia digital.

166
✿

Por sua vez, Warschauer (2003, 2006) ressalta que a educação e o aprendizado constituem um viés preponderante na construção de uma sociedade da informação nos moldes do atual contexto socioeconômico, tomando-se por base os novos meios de entretenimento, relacionamento, empregabilidade, consumo e formação de identidades. A partir dessa compreensão esse autor propõe o modelo de inclusão digital baseado em letramento, que se revela mais complexo por incluir quatro categorias que envolvem desde o aspecto físico, até o aspecto social. Para Warschauer (2003, 2006), o modelo de acesso à inclusão digital demanda, necessariamente, a coexistência dos seguintes recursos:

- a) recurso físico (disponibilidade de equipamentos e de conectividade) relacionado aos indicadores que facilitam o acesso das pessoas às novas tecnologias;
- b) recurso digital (conteúdos e linguagem), envolvendo a produção, disponibilização e acesso aos conteúdos relacionados aos contextos, o que pode corresponder a conteúdos próprios de uma localidade, grupo social, país, organizações civis, empresariais, comerciais, ou até mesmo de pessoas. Os recursos ligados à elaboração e disponibilização de conteúdos envolvem aspectos ligados à linguagem e aos idiomas, como também às aplicações para apresentação das informações na *web*;
- c) recurso humano (letramento e educação) representa a possibilidade de se atingir o mais alto grau de qualidade de inclusão, que, na interpretação desse autor, é a condição que efetivamente assegura a real inclusão digital. Warschauer foi um dos pioneiros a focalizar as questões ligadas à educação ao tratar de ambientes

de acesso à internet pública, que nos Estados Unidos estão a cargo de ambientes de educação e cultura como escolas, bibliotecas, museus, universidades etc., enquanto no Brasil estão mais concentradamente situados em ambientes sob a responsabilidade dos PID (telecentros), entidades civilmente organizadas;

- d) recurso social (envolvimento de comunidades e instituições) resultante de parcerias ativas entre o Estado e a sociedade, a exemplo de organizações empresariais, comerciais, entidades da sociedade civil organizada, como associações de moradores, sindicatos ou ONGs para sustentabilidade e manutenção dos espaços e atividades de inclusão.

Desse modo, percebe-se que no enfoque teórico de Warschauer, o recurso digital (disponibilização de tecnologias e conexão à internet) proporciona acesso e uso dos conteúdos e linguagens, mas a atuação do recurso humano permite ao sujeito que faz uso desse recurso digital as condições para se apropriar das linguagens e gerar novos conteúdos, enfatizando que só pode ocorrer inclusão por meio da adoção do letramento e educação nas atividades desenvolvidas no PID. Por outro lado, esse autor alerta que essa integração de recursos só se mantém através da participação social, que pode ser fomentada ou estabelecida em ações articuladas entre as instituições do Estado e da sociedade.

Nesses modelos, geralmente, os pontos que tratam de treinamento, capacidade intelectual (no caso do modelo baseado em Sorj) e aprendizagem, criando significado para a vida do indivíduo (no caso de Rondelli), aparecem relacionados aos níveis mais superiores de inclusão, posteriores à disponibilidade de infraestrutura e equipamentos. Assim, observa-se que o treinamento e a aprendizagem são considerados como pré-requisitos para se atingir os níveis de capacitação dos indivíduos para produzirem conteúdos, potencializando-se, conseqüentemente, a geração do conhecimento. Esses modelos demonstram a ideia de que para sair do estado do acesso básico aos equipamentos e de conexão à internet, é necessário o estágio intermediário de realização de treinamentos que subsidiem o desenvolvimento da capacitação intelectual. Isso demonstra que, para além da criação da infraestrutura e da simples

disponibilização de recursos, existe a necessidade de atividades de **mediação**, que são imprescindíveis para se chegar ao nível mais avançado de promoção da inclusão digital, ou seja, aquele estado capaz de possibilitar aos usuários as condições para interagirem e agirem por meio da geração de conhecimentos e da produção de informações.

Em concordância com Warschauer (2003), Sorj (2003) também defende que não bastaria a disponibilização do acesso, mas todo um processo complexo que vai desde a indução de maneira educativa (onde a aprendizagem tem papel fundamental), até a exploração máxima dos meios digitais na atual era da informação.

Essa discussão é relevante porque a possibilidade de utilização produtiva da tecnologia com acesso à internet pode contribuir para a empregabilidade dos indivíduos. Em relação a este aspecto da inclusão e da empregabilidade, Demo (2002) coloca que, embora a exclusão esteja de certa maneira ligada ao isolamento e à decomposição social, não basta romper com esse isolamento, é necessário compreender que é a empregabilidade dos indivíduos que constitui característica significativa para designar sua condição social. Por esta razão, as iniciativas que visam promover inclusão, principalmente a digital, trazem no seu discurso a visão de que se almeja a inserção das pessoas no mercado de trabalho, como meta desse processo de inclusão.

A clareza de que a inclusão social efetiva se dá a partir do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos para que se tornem autônomos e ativos, não apenas para acessar e usar as informações disponíveis na internet, mas também para produzir informação e adotar um comportamento socialmente mais ativo no exercício da cidadania, poderá permitir a realização de trabalhos que efetivamente ampliem a possibilidade de inserção social desses sujeitos no mercado de trabalho. Essa consciência deve motivar a revisão das políticas de inclusão digital, buscando-se superar aquelas que se limitam a remediar a exclusão social. Políticas de inclusão social promissoras devem estar pautadas em um debate mais direcionado à importância dos conteúdos, do desenvolvimento de competências baseadas em aprendizado (aprender a aprender), e na participação social comprometida com valores e práticas que visam o bem

comum. Consequentemente, tais políticas precisam enfrentar outro ponto relevante desta questão, ou seja, a preocupação com a capacitação dos recursos humanos para atuar nos PID.

A literatura mais atual sobre a temática (DIJK, 2005; SORJ, 2003; WARSCHAUER, 2006) aponta para a necessidade de se considerar o treinamento e a capacitação dos usuários, visando melhorias significativas da inclusão digital proposta pela Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (CMSI). Entretanto, para se qualificar a população é necessário que se observe o mediador (monitor, gestor, professor) destas iniciativas. Ele é o elo principal entre a proposta de desenvolvimento da inclusão e o usuário que por ela se deseja beneficiar.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE MEDIAÇÃO PARA UMA EFETIVA INCLUSÃO DIGITAL

A inclusão digital remete à participação dos indivíduos no universo digital. Considerando a subjetividade que remete ao lado cognitivo, desse modo, a mediação humana a ser exercida no PID deve considerar as subjetividades, a intra e a intersubjetividade que atuam no processo cognitivo.

A recuperação de informações na internet requer autoconsciência. As atividades de busca de informação nessa “macrofonte” demandam planejamento estratégico, ou seja, uma estratégia de busca, visando recuperar o que realmente interessa de maneira rápida e de fontes confiáveis. Esse conjunto de ações e atitudes está ligado a uma abordagem crítica com relação à informação acessada, como ao desenvolvimento de competências que permitam aos sujeitos a apropriação das informações acessadas, condição imprescindível ao nível do pleno desenvolvimento da autonomia, a partir da qual o sujeito pode se transformar em agente do conhecimento, gerando e produzindo conteúdos informacionais.

A preocupação com a informação recuperada, gerada e disponibilizada por meio dos ambientes que visam inclusão digital, é uma vertente importante e que demanda um trabalho de mediação humana, não apenas para capacitar as populações no uso das TIC, mas também

para o desenvolvimento da competência em informação, isto é, para desenvolver no usuário do PID competência para identificar, localizar, selecionar, avaliar, interpretar e se apropriar das informações disponíveis na *web*, apropriação que o torna autônomo na criação de novos conteúdos. Nessa mesma vertente, Warschauer (2003, 2006) assinala a conveniência de agregar recursos aos modelos de acesso (equipamentos, conectividade e letramento), destacando a relevância dos recursos humano e digital. Nesses recursos residem as principais carências dos indivíduos na formulação **do que buscar, onde buscar, como buscar, quando buscar, para quê buscar** e na apresentação de ferramentas que mostram como é possível reproduzir o resultado. A partir da relevância desses recursos é imprescindível o papel do mediador ante as fontes de informação disponíveis na internet, pois recuperá-las exige obedecer às etapas para decisão no processo de planejamento da estratégia da recuperação.

A inclusão de pessoas em atividades que envolvem o computador e a internet conduz a um universo de compartilhamento de informações instantâneo. Acredita-se que o contexto de inclusão digital é propício ao crescimento por meio do compartilhamento de informações, pois envolve uma situação dialética entre o indivíduo e o grupo, tanto no ambiente real, quanto no virtual.

O conceito de desenvolvimento de Vygotsky (2007) possui uma abordagem sócio-histórica, pautado nos constructos hegeliano/marxistas, tendo como ideia central que o ser humano se desenvolve pela interação social, na qual o desenvolvimento cognitivo mantém estreita relação com a aprendizagem. Assim, pode-se dizer que para Vygotsky a figura de um mediador humano é essencial nos processos que envolvem aprendizado. O mediador humano pode desenvolver mecanismos para que os indivíduos observem com atenção os objetos da aprendizagem. Esses estímulos devem despertar a atenção, fazendo com que o sujeito concentre a atenção sobre diferentes matérias.

Devido ao potencial das ações humanas colaborativas de potencializar nos sujeitos envolvidos nessas ações o acesso à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é que se julga importante considerar o me-

diador humano e o próprio conceito de ZDP nas abordagens sobre a inclusão digital. A transposição deste conceito para as questões ligadas à inclusão digital é enriquecedora por dois motivos explícitos. Primeiro, por apontar a necessidade de mediação humana nesses pontos de inclusão digital, já que os PID só podem ser reconhecidos como centros de informação se estiverem desenvolvendo conexão com linhas de aprendizado. Em segundo lugar, é relevante considerar a mediação humana, em razão de que a implantação do PID pautada somente na disponibilização de infraestrutura, sem considerar aportes do aprendizado, pode constituir um equívoco na perspectiva de sanar o *gap* entre incluídos e excluídos no novo contexto social.

Warschauer (2003) propõe que é preciso se repensar a exclusão digital, observando que sua origem não provém somente do não acesso físico a computadores e à conectividade, mas também da impossibilidade das pessoas utilizarem as TIC de modo satisfatório, de modo a ampliar sua participação de maneira mais ativa no atual contexto social global. Com base neste fundamento, faz-se uma analogia de que, no Brasil, se deve repensar a inclusão digital, pois este país se constitui em um dos atores regionais com as maiores iniciativas públicas que visam disponibilizar as TIC para acesso e uso da informação na internet. Vários aparelhos do Estado brasileiro, como ministérios, secretarias, dentre outros, se incubem de elaborar programas que privilegiam a temática, lançando editais para implantação de PID. Entretanto, acredita-se que a formulação das políticas para tais programas deveria considerar o monitor (mediador) como um elemento básico para o processo de inclusão digital, nos moldes que Warschauer (2003) defende e que vem sendo desenvolvido em países capitalistas avançados, a exemplo dos Estados Unidos.

O mediador das iniciativas de inclusão digital – seja ele monitor, instrutor, professor ou gestor direto – representa o elo essencial para que seja realizada com sucesso a convergência dos recursos físicos com os digitais e os sociais.

O mediador é um elemento-chave para indicar a potencialidade do PID e para desenvolver iniciativas que favoreçam a sustentabilidade dos

recursos físicos do ponto de inclusão digital, porque ele está em contato direto com os recursos sociais, ou seja, com a comunidade local e as instituições que coordenam e mantêm o PID, assim como aquelas que podem potencializar seu funcionamento. Entretanto, tamanha responsabilidade tem de ser encarada com expressiva cautela, pois estudos mais aprofundados³ sobre as práticas expõem muitas fragilidades e limitações dos PID a respeito da maneira como o monitor (mediador) vem sendo considerado pelos programas que coordenam os pontos de inclusão digital.

O Estado compreende a importância das iniciativas de inclusão digital para a sociedade, aspecto notório graças à formulação de numerosos programas bem intencionados, mas não prevê o desenvolvimento dos seguintes aspectos em suas políticas públicas, como:

- a) a consideração de que o monitor, professor, tutor, instrutor ou gestor direto é o principal condutor dos recursos físicos, digitais, humanos e sociais para os usuários;
- b) a especificação oficial de quais são os aparelhos estatais e funcionários que são realmente responsáveis pela difusão e acolhimento dos pontos de inclusão digital. Os órgãos oficiais do Estado não consideram as potencialidades dos educadores e dos profissionais da informação, assim como dos espaços de educação e cultura como agentes e ambientes mais adequados à realização e ao acompanhamento da real inclusão digital, já que não existe qualquer projeto ou documento oficial, ou mesmo políticas que orientem e dêem sustentação a tal proposta;
- c) a determinação de que os PID deveriam ser instalados nas áreas centrais dos municípios, em ambientes culturais e de aprendizagem, visando maior acessibilidade e disponibilização dos recursos existentes para o maior número possível de usuários;



3 Ver: *Pontos de inclusão digital baianos: uma análise sob a perspectiva da abordagem cognitiva baseada na convergência de recursos.*

- d) a formulação de planos de valorização e carreira para o monitor (mediador) do PID, baseado na valorização de pessoas com direitos trabalhistas e na capacitação desses, que deveriam ser considerados como mediadores, promovendo o desenvolvimento de um dos recursos mais importantes para se assegurar um trabalho que, de fato, conduza as atividades promotoras da inclusão, que é o recurso humano.

O estudo recém concluído por Neves (2010) aponta o recurso humano, principal agente para a viabilização da convergência de recursos, como principal causa do não desenvolvimento da mediação capaz de favorecer uma inclusão efetiva, pois este não está sendo considerado como elemento importante pelos programas de inclusão digital no Brasil. Entretanto, para se chegar a tal ilação, as causas menores que impactam no monitor (mediador) também foram analisadas.

Com base nos dados observados, a primeira causa parece residir no fato de que as instituições que coordenam os programas precisam aumentar o quantitativo e a qualidade das capacitações para os monitores. Existe um anseio, observado em todas as entrevistas realizadas por Neves (2010) junto a monitores (mediadores), e também nas sugestões registradas pelos usuários em questionários, respondidos em sete PID localizados em sete municípios baianos, considerados pelo Mapa de Inclusão Digital da Fundação Getúlio Vargas como municípios que atingiram o maior nível de inclusão digital, de que é necessária a realização de treinamentos voltados à capacitação dos monitores para que possam lidar com as demandas do PID e da comunidade.

Para quem utiliza um PID, essa necessidade fica evidente, já que o investimento na formação do monitor está relacionado à ampliação da competência desse agente para lidar e explorar os recursos físicos existentes, de desenvolver a competência em informação, como também para desenvolver projetos que possam angariar recursos, de manter a atualização quanto ao uso do recurso digital, de interagir com diferentes tipos de pessoas e, conseqüentemente, para trabalhar com uma múltipla demanda informacional.

A segunda causa que parece dificultar a ação mediadora está relacionada à ausência de clareza, por parte da coordenação dos programas de inclusão digital, de que o monitor (mediador) é um profissional que trabalhará com conteúdos digitais, suprindo as mais variadas demandas informacionais dos usuários. Ao selecionar mediadores para atuarem nos PID, os coordenadores dos programas deveriam considerar a possibilidade de incorporar aqueles que pertencem à comunidade onde o PID será implantado, porém, como chamou atenção Suaiden (2008)⁴ e Assunção (2008)⁵, sem deixar de considerar a competência desses agentes em lidar com a informação, já que eles representam o eixo principal do recurso humano. Desse modo, o arcabouço informacional que o indivíduo já possui, sua capacidade de identificar, selecionar, analisar, avaliar e produzir informações (competência em informação), indicam, segundo Suaiden (2008), que esse agente já detém alguma experiência em trabalhar com a informação, assim como revela que o mesmo tem conhecimento da realidade local, o que para Assunção (2008) significa conhecer muito bem sua comunidade, possuindo informações sobre ela, o que permitirá, como defende Sánchez (2008)⁶, que o mediador identifique os conteúdos de importância para a comunidade local, como também a competência para localizá-los em sítios locais, além de mostrar pré-disposição para incentivar os usuários na produção de novos conteúdos. Em síntese, o mediador deve ser capaz, como defende Demo (2009)⁷, de saber combinar *expertise* tecnológica com atuação pedagógica.



- 4 Informação verbal obtida através de entrevista realizada com Emir Suaiden, Diretor do IBICT, em Brasília, em agosto de 2008.
- 5 Informação verbal obtida através de entrevista realizada com o Secretário Adjunto do Planejamento, Rodrigo Assunção, em julho de 2008, em Brasília.
- 6 Informação verbal obtida através de entrevista realizada com Saadia Sánchez, Diretora da Rede de Informação e Conhecimento do Sistema Econômico Latino Americano e do Caribe (SELA), em Brasília, em julho de 2008.
- 7 Informação verbal obtida através de entrevista realizada em Salvador, em dezembro de 2009, com Pedro Demo, consultor especialista para o programa de inclusão digital do IBICT.

O monitor (mediador) deve ter consciência de sua interferência no processo de construção do conhecimento por parte do sujeito que utiliza o PID, que não é passivo e pode ser estimulado ao comportamento mais ativo na sua aprendizagem.

Frente a isso, acredita-se que os programas nacionais de inclusão digital precisam atuar no sentido de qualificar e motivar o monitor (mediador) para que ele também possa qualificar e motivar outras pessoas na busca do desenvolvimento intelectual e cultural, a partir do uso proficiente das tecnologias da informação e comunicação. O caráter desse desenvolvimento está diretamente ligado ao processo de conquista da autonomia na busca, acesso, uso e apropriação da informação, condição favorecedora da geração do conhecimento, da produção de conteúdos e do próprio fortalecimento da cidadania na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, qualquer discussão avançada em torno do tema da inclusão digital não pode se restringir à abordagem do acesso às TIC e à internet, devendo ponderar acerca da produção, localização, seleção e apropriação de conteúdos na *web*. Essa discussão necessita abordar as condições de acesso aos recursos tecnológicos para o letramento digital, o que implica na consideração do lugar relevante que o treinamento possui no processo de inclusão digital. Estudos sobre inclusão digital como os de Sorj, Rondelli e Warschauer demonstram que o treinamento é fundamental para uma inclusão efetiva.

O treinamento e a aprendizagem são considerados por esses autores como fundamentais para a capacitação dos indivíduos na produção de conteúdos e geração do conhecimento, o que implica na insuficiência da mera criação da infraestrutura e disponibilização de recursos. Ao se considerar a importância do treinamento e da aprendizagem, indica-se a necessidade da realização de atividades de **mediação** nas iniciativas de promoção da inclusão digital.

Desse modo, considera-se relevante que as instituições que coordenam os programas de inclusão digital passem a avaliar a necessidade

de ampliação do quantitativo de monitores atuando junto aos usuários dos PID, como também a relevância das capacitações desses agentes. Os monitores desses ambientes voltados à inclusão digital devem ser tratados como trabalhadores que necessitam de qualificação e motivação para atuarem ativamente junto aos usuários dos PID, estimulando o desenvolvimento intelectual e cultural dos mesmos, a partir do uso proficiente das tecnologias da informação e comunicação.

Tanto as entidades responsáveis pelas iniciativas de inclusão digital, quanto os monitores (mediadores), devem compreender que o desenvolvimento dos sujeitos que têm acesso aos PID dependerá da competência deles trabalharem com autonomia na busca, acesso, uso e apropriação da informação disponível na *web*, condição subsidiária da geração do conhecimento, da produção de conteúdos e, conseqüentemente, do exercício pleno da cidadania na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, C. A. *Internet no Brasil: o acesso para todos é possível*. São Paulo: Frietrch Ebert, 2000.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório do desenvolvimento humano 2006: poder, pobreza e a crise mundial da água*. BM: Brasil, 2006.
- BONILLA, M. H. O Brasil e a alfabetização digital. *Jornal da Ciência*, Rio de Janeiro, p. 7, 13 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~bonilla/artigojc.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2008.
- BRASIL. Ministério das Comunicações. [Ministério das Comunicações]. 2006. Disponível em: <<http://www.idbrasil.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2009.
- DEMO, Pedro. *O charme da exclusão social*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- DIJK, J.A.G.M. Van. *The deepening divide: inequality in the information society*. Thousand Oaks: Sage, 2005. 240 p.
- MARSHALL, P. D. *New media cultures*. New York: Arnold, 2004.
- NEVES, Barbara C. *Pontos de inclusão digital baianos: uma análise sob a perspectiva da abordagem cognitiva baseada na convergência de recursos*. 2010.

201f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

NEVES, Barbara. C.; GOMES, Henriette F. La Inclusió digital i el context brasiler: una experiència en els dominis d'una universitat. *BID – Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, Barcelona, n. 21, desembre, 2008. Disponível em: <<http://www.ub.edu/bid/21/coelh1.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2009.

RONDELLI, E. Quatro passos para a inclusão digital. *Sete Pontos*, ano 1, n. 5, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.comunicacao.pro.br/setepontos/5/4passos.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

SORJ, Bernardo. *Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação*. Brasília: Unesco, 2003.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224 p.

WARSCHAUER, M. *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. Cambridge, MA: MIT, 2003

_____. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Senac, 2006. 319 p.

Reflexiones críticas sobre las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales en la universidad – el caso de la antropología

Pilar Echeverry Zambrano¹

PRESENTACIÓN

Los motivos que me llevaron a realizar un ejercicio de reflexión sobre las prácticas pedagógicas de la antropología fueron varios. El primero es el hecho de pertenecer a una generación de antropólogos que se educó en el conocimiento de las teorías críticas y de-construccionistas de las ciencias sociales y en el marco de los estudios poscoloniales especialmente dedicados a re-pensar las relaciones de poder en el conocimiento social sobre Latinoamérica, recibimos de estas propuestas los más pasionales y contemporáneos espacios de reflexión y las herramientas de nuestros actuales análisis. Sin embargo, en este necesario debate, documentado conceptualmente de forma rigurosa y que ha abierto muchas posibilidades locales de creatividad teórica para la latitud de nuestro conocimiento, encuentro aún que la cristalización de muchos



1 Antropóloga da Universidade del Cauca, Colômbia, com mestrado em Estudos culturais da Universidade Andina de Equador. Doutoranda em Educação da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

de esos desarrollos no ha logrado llevarse a cabo en la cotidianidad y en la realidad metodológica, y de acuerdo a mi exploración este momento de crisis y ruptura con los viejos paradigmas que constituyeron el pensamiento social, se encuentra en una fase ideológica que difícilmente se abre espacio más allá de las conceptualizaciones.

Los movimientos sociales, ciertos colectivos y algunos esfuerzos externos a la academia efectivamente han organizado algunas nuevas agendas inspiradas en los mencionados esfuerzos teóricos, sin embargo, la forma de hacer una antropología dentro de estas nuevas lógicas, se encuentra aun en una fase incipiente y confusa, que sin embargo, brinda un potencial bastante amplio para la creatividad de nuevas propuestas.

En el marco de esta preocupación por hacer efectivos los seductores avances teóricos de las apuestas “deconstructivas” y “de-coloniales”, surge la inquietud de revisar las prácticas pedagógicas usadas por la escuela de la antropología en la universidad, y haciendo uso de las herramientas críticas abordar un panorama que caracterice dichas prácticas, pero además que sea capaz de proponer un espacio donde lo metodológico y lo teórico puedan dar respuestas prácticas a las utopías que este discurso plantea. Es así como aparecería la segunda razón que orienta mis inquietudes hacia la escritura sobre pedagogía, y es una pregunta sobre cómo se enseña y cómo se aprende el pensamiento social y el antropológico en particular, y cuáles han sido las lógicas y repercusiones de ese escenario educativo no solo a nivel académico y de la tradición histórica de la disciplina, sino en el sutil nivel de las subjetividades de los individuos, tanto maestros como estudiantes, en lo que podrían llamarse como los juegos de la intimidad pedagógica de la antropología, en la urdimbre de algunas de sus prácticas más institucionalmente naturalizadas.

En este sentido, considero que si existe un lugar en el cual la teoría crítica y los nuevos conceptos sobre producción de conocimiento pueden hacerse realidad metodológica y pueden pasar del discurso teórico al de las vivencias, es en el campo de la educación, pero no en la deconstrucción y reconfiguración de las educaciones de los llamados “otros”, sino en la educación de nosotros mismos como intelectuales que somos, pero además como seres partícipes de las rupturas sociales

e ideológicas que hemos evidenciado y de las cuales sin duda también hacemos parte. De esta forma, el presente texto intentará hacer una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas que han sido utilizadas en el desarrollo de las clases habituales de antropología, y la repercusión de estas prácticas cotidianas en los procesos de aprendizaje y en el ejercicio de la disciplina como tal.

Como prácticas pedagógicas entiendo el conjunto de herramientas conceptuales y didácticas usadas por la tradición escolar para que el conocimiento circule en los espacios de aprendizaje y perpetúe una tradición académica. Una vez realizada esta caracterización el texto presenta, a manera de propuesta y en forma general, algunos retos y cuestionamientos que pueden abrir nuevas inquietudes sobre las formas cómo nos encontramos viviendo y aprendiendo la antropología en este momento de la historia y desde nuestra propia latitud.

LOS TRES LUGARES DE LA CLASE

A mistificación del texto

La herramienta que direcciona la mayor parte de relaciones de aprendizaje en antropología, es el desarrollo sistemático de *un programa* o *silabus*, elaborado por el maestro de acuerdo a sus competencias intelectuales y de experiencia, y de acuerdo a una tradición académica que determina y decanta los textos necesarios para alimentar el programa de estudio: aquellos apropiados por su “nivel de calidad”, “novedad”, “pertinencia histórica”, entre otros. Este sílabus generalmente no es discutido en términos pedagógicos, es decir, de facilitación del aprendizaje, sino en términos de contenidos teóricos y de relevancia histórica, siendo alimentado de una serie larga de textos “obligatorios” y “complementarios” que no siempre son coincidentes con el tiempo de desarrollo de la clase, con la capacidad de lectura y abstracción de los estudiantes o con las particularidades generales al grupo de personas que lo discutirán. A través de esta herramienta se instituye como protagonista *el artículo, texto o fragmento de lectura*, que como pieza didáctica se convertirá en el epicentro del conocimiento, en el conductor de las



discusiones, en el facilitador de los roles, y más tarde en el medio de construcción del saber antropológico.

La centralidad de los textos es independiente de las diferencias en las temáticas que abordan las distintas clases, del nivel de conocimiento de los estudiantes, pero además, del concepto o realidad social de la que la clase esté tratando, es decir, y para citar solo algunos ejemplos, una clase sobre arqueología y una clase sobre género y sexualidades independientemente del tratamiento diverso de las temáticas que abordan o del lugar en el que se lleve a cabo la clase, serán estudiadas, comprendidas e interiorizadas a través de las posibilidades de un texto escrito. Este hecho puede explicarse de forma sencilla, pues la mayoría de disciplinas sociales han centrado su producción académica en la escritura, por tal razón lo que construyen es un extenso compendio de publicaciones. En este sentido, no pretendo debatir el hecho de la mistificación de la escritura en el desarrollo del conocimiento heredado de la educación tradicional y occidental, ni la supremacía de su función sobre otras formas de conocimiento, sino el hecho de que el documento escrito y publicado, ha permeado de forma estructural el desarrollo pedagógico de la antropología instalándose en su hábitat y naturalizándose como herramienta privilegiada en la transmisión del conocimiento. Con dicha institucionalización, el artículo o texto se convierte en el inicio (clase), proceso (evaluación) y fin (apropiación del saber) de la producción del conocimiento, y su consiguiente replique como tradición hecha por las nuevas generaciones.

Bajo este mecanismo, no puede concebirse una clase sin un texto que la preceda y la oriente, ni una antropología sin la publicación o generación de conocimiento fuera de la escritura. De forma evidente, la necesidad de la lectura es un ejercicio de apertura a ciertos niveles de abstracción necesarios, a la cualificación de la escritura y la oratoria, y al conocimiento de las disciplinas en tanto tradiciones históricamente conformadas, no cabe duda que leer en antropología es una necesidad, no hay debate en ello, sin embargo, en términos pedagógicos el debate que se plantea surge en la pregunta sobre cuáles son las implicaciones, de abordar en forma indiscriminada el uso de los textos dentro del escenario de la clase que es diverso y contingente, y, además cuáles son

las implicaciones de este hecho sobre la producción del conocimiento y vida propios del estudiante y la academia como tal.

Se comprende que esta herramienta, a través de la práctica, la maduración cognitiva y otra serie de factores que posibilitan la interiorización del aprendizaje, se encarnará en el sujeto que estudia la disciplina y finalmente se aprehenderá, y esa aprehensión significa que este hará una elección que privilegia esa herramienta y el tipo de construcción de pensamiento que genera, sobre otras formas de manejar el saber y de transmitirlo.

Sin embargo, si las prácticas de la pedagogía de las ciencias sociales en general, han privilegiado históricamente al texto o artículo como ente que guía y organiza el proceso del conocimiento y no se han aventurado en la implementación de otras metodologías de hacer clase y hacer saber, uno podría preguntarse si los sujetos que estudian estas disciplinas realizan durante la fase de aprehensión e identificación con el conocimiento, **efectivamente una elección**, o simplemente se ven avocados a replicar los métodos de producción del conocimiento que ya se encuentran establecidos.

Al parecer, la escuela de la antropología al implementar la mistificación del texto como vehículo privilegiado que permite conocer, no incentiva a los estudiantes y sujetos a que produzcan formas particulares de hacerlo, o nuevas propuestas de inscripción de ese conocimiento, así como formas diversas de hacerlo circular, es decir, a través de esta única práctica pedagógica no puede brindársele al sujeto una capacidad más determinativa de elegir cómo quiere que su conocimiento se materialice, circule, o modifique. Ahora bien, con “capacidad de elección” no me refiero a que el sujeto no pueda optar por otras formas, sino a que la educación que recibió no lo preparó a nivel cognitivo ni vivencial para negociar su aprendizaje con su subjetividad a través de herramientas más diversas, de manera que al interior de sus afectividades, alcances y limitaciones sea más proclive a observar el horizonte que la educación le brindó, y, gracias a su naturalización se encuentre cómodo y complacido dentro de él, limitando su capacidad crítica al respecto y su capacidad creativa de innovación.

En este sentido, estoy en desacuerdo con las teorías sobre poder y conocimiento en la escuela, que hablan sobre la minusválida capacidad de los sujetos de hacer diálogos con los procesos educativos paradigmáticos, y que los muestran como objetos pasivos del conocimiento, pues, considero que las mediaciones entre sujeto y conocimiento efectivamente existen y que la escuela es realmente un campo de batalla donde se disputan las significaciones de todos sus actores; sin embargo, me parece bastante interesante pensar en que las formas pedagógicas de enseñanza en la antropología se repitan de una época a otra sin mayor novedad o disputa, lo cual me lleva a considerar el hecho de que esta escuela posibilita una educación pasiva en cuanto a su diversidad didáctica, con poco diálogo de los sujetos, que se ven avocados a replicar las formas de aprender, enseñar y producir conocimiento.

Dentro del marco de la producción de un saber latinoamericano, que confronte y aborde los matices culturales y políticos de nuestras sociedades para hacer conocimiento, y teniendo en cuenta que gran parte del éxito de un saber autónomo, se encuentra en las formas educativas que aborde, podríamos preguntarnos si nuestras escuelas están participando de proyectos educativos complejos y reflexivos, o si el acervo de conocimiento que se trasmite se basa en la capacitación de profesionales adaptados técnicamente para desempeñarse en un campo laboral.

Volviendo a la caracterización sobre el papel centralista del texto, considero que esta práctica pedagógica tiene relación directa con que en nuestras universidades no siempre se produzca un pensamiento social más creativo, diverso o innovador, o bien que la creación de nuevas formas de hacerlo se limite a ciertos círculos académicos y a ciertas condiciones y contextos. De manera que, aún considerando el basto aporte de las disciplinas sociales a la comprensión de las realidades, que sin duda ha sido bastante pertinente, aquí surge una nueva pregunta: ¿Es suficiente para la creación de un pensamiento social, que posibilite transformaciones en el desarrollo de los escenarios sociales en los que se produce y desenvuelve, una academia que pedagógicamente privilegie la formación de sujetos que se limitan a replicar esquemas de producción conceptual y teórica de conocimiento?

“Tótem y tabú”

Puesto que la mistificación de los textos en clase, desencadena otra serie de “naturalidades” en el aprendizaje de la antropología, es propicio hablar sobre la relación que se establece con la figura del profesor. Generalmente la metodología sobre la cual se trabaja y que ha democratizado de alguna forma la tradición de la cátedra es el seminario, que es un espacio permisivo con las relaciones de diálogo entre estudiantes, profesores y adelantos investigativos, sin embargo, las cátedras magistrales siguen siendo más comunes y los profesores gustan mucho de la oralidad que ocupa una gran porción de las posibilidades comunicativas del conocimiento, de manera que escuchar y aprender del profesor continua siendo parte de la tradición académica para aprender a ser un estudioso de las culturas. Por tal, es preciso reflexionar sobre la imagen del maestro y del saber que administra sobre el proceso de aprendizaje y nuevamente sobre las elecciones a nivel de las subjetividades, y las interpretaciones de la realidad que se desprenden de estas.

A lo largo de los años y al parecer con mayor intensidad que en otros campos del saber, en las ciencias sociales se ha construido una tradición bastante particular alrededor de la figura del profesor, que facilita una imagen de misticismo y genialidad a un tipo de maestro que bajo ciertas características definidas como estudios en el exterior, publicaciones abundantes, reconocimiento dentro del círculo académico, producciones de vanguardia, formas oratorias seductoras, etc, suele convertirse en la figura representativa y arquetípica del saber en antropología, y frente a los estudiantes que tienen aspiraciones de continuar el camino académico, generalmente como docentes, representa algo así como la encarnación más elaborada del saber para la disciplina. Si la producción y publicación del texto a nivel de creación teórica y subjetiva se instaura como el momento inicial y culminante de un proceso de conocimiento, la imagen del “buen maestro” y el hábito idealizado que se le ha construido se organiza como una figura proclive a reiterarse en el tiempo y a mantenerse generacionalmente.

Ahora bien, por un lado, la figura del maestro (de un tipo de maestro representativo e ideal) es solo una de las formas cómo esta imagen se centraliza y asume los espacios cotidianos de circulación del conocimiento, sin embargo, en la clase como tal, el profesor y el saber operan con una fuerte incidencia y en términos generales se apropian de la mayor parte de espacios y momentos de la clase. Aún es muy común que la palabra del profesor y las aclaraciones que construye en su discurso prevalezcan sobre la oportunidad de construcción de saber del estudiante, aún es evidente que el profesor sabe, conoce y tiene experiencia y el estudiante, aprende, escucha y porta el conocimiento de forma parcial. La importancia del maestro que desea enseñar lo que sabe sigue siendo crucial en el proceso de aprendizaje, y es consecuente con la didáctica unicista del uso del texto, si consideramos que éste como eje de las discusiones y creaciones necesita de un interprete fiel cuyo papel es desempeñado precisamente por el profesor.

Sin desconocer el juicioso trabajo que estos maestros hacen, y los aportes necesarios de sus producciones a la academia y a la sociedad, considero que es importante reflexionar sobre cuán asertivo en términos pedagógicos es que la figura del maestro en las disciplinas sociales sea tan relevante en el proceso de conocimiento, y que ésta marque de forma tan contundente las relaciones comunicativas a lo largo de estos procesos. Sin embargo, para dar respuesta a este cuestionamiento es necesario preguntarse por qué la disciplina ha generado esta construcción pedagógica, que por un lado idealiza ciertos estereotipos de maestros y en contra partida desdeña a otros, y además por qué en la performática de las clases continúa centralizando la palabra y figura del maestro como portador excelso del saber teórico.

Para dar respuesta a este cuestionamiento encuentro que pueden observarse dos elementos, el primero es que ha prevalecido un olvido muy profundo en la educación de los investigadores como maestros, la profesionalización de un antropólogo o humanista no recibe de la academia, ni incluye en sus programas cursos sobre pedagogía, de manera que el arte de enseñar no es una preocupación de los intelectuales quienes reciben sus graduaciones como pensadores, y no como edu-

cadores, y que al ingresar a las universidades como maestros terminan organizando sus clases cómo las han recibido en sus academias, como hubiesen querido tenerlas o no ellos mismos, o como sus procesos de aprendizaje a lo largo de sus vidas las han interiorizado. Esta es una gran paradoja, ya que la academia y la enseñanza de la antropología y las ciencias sociales es el medio de perpetuación de las disciplinas, pero al tiempo ésta academia no ha depurado sus tradicionales prácticas de ser escuela. De esta forma, por lo general, las educaciones que recibimos desde la niñez la mayoría de profesionales son de tipo tradicional, católico y sobre todo conductista, las figuras y relaciones representativas de este tipo de educaciones si bien sufren cambios de generación en generación, al mismo tiempo también sufren un proceso de adecuación en la subjetividad bastante fuerte, de manera que en la vida adulta, tienden a replicarse en la ausencia de reflexiones especializadas que las cuestionen y transformen.

A lo largo de la experiencia educativa de nuestras vidas se nos ha enseñado una sola forma de ser maestros, por lo cual desconocemos que el maestro puede desempeñar su rol de infinitas maneras, lugares y performances, y que su macro presencia y su inclinación a especializarse en el manejo teórico y metodológico depurado hasta el cansancio, no es la única alternativa que podría tener para orientar el conocimiento. La idea de la centralidad del maestro en clase está fuertemente relacionada con una visión católica y conservadora de respeto a la autoridad basada en el miedo y en la distancia, en el caso de la enseñanza del pensamiento social de la antropología, el miedo y la distancia se transforman en el reconocimiento de que el saber del maestro tiene mayor importancia y claridad y que es el que debe ser aprendido.

De esta forma, y retomando a Freire, la centralización e idealización de la imagen del maestro construye el espacio de la clase como un territorio al que “el maestro va a enseñar” y “no va a aprender” con lo que evita el diálogo con los estudiantes (diálogo en sentido de interacción del conocimiento y transformación de este en la interrelación de los sujetos que lo propician) que en la mayoría de casos aún no tienen mucho que enseñarle, pero además el maestro tiene la idea

de que los estudiantes deben aprender lo que él considera adecuado que aprendan.

En síntesis, encuentro que la forma cómo se le da un tratamiento privilegiado al saber del maestro en las clases de antropología y ciencias sociales, proviene de un descuido en la exploración de las formas pedagógicas que impliquen cuestionamientos a las tradicionales herramientas de aprendizaje que son generalmente conductistas y poco consecuentes con los alcances teóricos más recientes y revolucionarios de las disciplinas sociales sobre “de colonialidad”, “multivocalidad” “interculturalidad”, etc, puesto que conciben las relaciones de clase de forma unidireccional y concentran el conocimiento y la posibilidad comunicativa en ciertos lugares o relaciones específicas, invisibilizando las formas no convencionales de aprender-enseñar sobre todo las que se desarrollan en torno al estudiante.

A pesar de que considero la anterior como primera causa de la invención de figuras pedagógicas paradigmáticas, entiendo que existe una segunda causa de esta tradición y que tiene relación directa con las ritualizaciones y juegos de prestigio igualmente frecuentes en los círculos intelectuales de las disciplinas sociales. Quién sabe y quién no y cómo se juega el prestigio en ese saber, es una práctica muy íntima dentro de las relaciones que se organizan al interior de la profesión, que ha permanecido oculta y muy poco reflexionada pero que tiene implicaciones en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y en la elaboración de los estereotipos del “buen maestro”.

Para muchos de los estudiantes con quienes tuve la oportunidad de dialogar para sustentar etnográficamente este texto, la imagen de los maestros y de ciertas figuras representativas del saber de la antropología y las ciencias sociales se constituyen de una cierta dosis de “soberbia” que se exhibe a través de usos depurados del conocimiento y que es ritualizada dentro de las clases o los espacios de circulación del saber. Aventurándose a hacer especulaciones, podría pensarse que estos manejos del prestigio a través del saber circulan como excedentes del aprendizaje y que a través de sus ritualizaciones son enseñados de una forma u otra. Particular y lastimosamente fui educada en una creación

soberbia del conocimiento, quizá por ello esté interesada en pensar sobre estrategias pedagógicas que eviten esta tradición.

Ahora bien, la relación entre la centralidad de la imagen del maestro y los juegos de prestigio que circulan en los encuentros de aprendizaje, está en que precisamente la manutención de estas relaciones de prestigio necesita espacios de ritualización, que en este caso son las clases y que para hacerse efectivos requieren centralizarse y organizarse como formas necesarias de interacción del conocimiento como *Transmisión de lo lleno hacia lo vacío* (del maestro al estudiante). Esta es otra de las razones que encuentro para comprender por qué el maestro juega una centralidad que desborda su papel y logra ocultar las posibilidad de construcción de conocimientos fundados en otras lógicas, por ejemplo en las de los estudiantes. Como en todas las relaciones sociales, no hay reglas que cubran el total de las formas cómo interactúan los seres humanos, en este caso maestros y estudiantes, con lo cual estoy planteando que no todas las relaciones de aprendizaje en la antropología se construyan así, sin embargo, considero que institucionalmente si continúan operando los códigos de prestigio y en consecuencia la centralidad del maestro-intelectual a través de las ritualizaciones cotidianas, quien ocupa una alta y reconocida jerarquía dentro de esta lógica. En este caso, la pasividad de los estudiantes y la “hiper-actividad” de los maestros no se encuentra planteada en que los primeros no interactúen, hagan, pregunten, critiquen o modifiquen, sino en el hecho de que los segundos deban acaparar el espacio de la clase debido a la exigencia de los juegos de prestigio de mantener el reconocimiento de su saber a través de la transmisión a toda cosas de este.

Para los estudios de la aventurera y maravillosa antropología clásica, el tótem de las llamadas por aquel entonces como “sociedades primitivas” se había fabulado como un instrumento tribal mágico, misterioso y relevante en la lógica indígena de los grupos culturales de las periferias del Pacífico Sur o África. El tótem con sus figuras bizarras, animalescas y míticas, era algo así como la materialización del recuerdo en el centro de la aldea de que en la vida humana existía un olvido que no podía suceder jamás, el olvido del tabú, olvidarse del tabú (incesto,

canibalismo o lo que fuera) significaba retroceder a la animalidad, el tótem era el recuerdo de esa animalidad superada a través de la cultura escenificada y centralizada donde todo el clan pudiera observarlo. Textos e hiper-maestros funcionan en el modelo pedagógico de la antropología como los viejos tótems, hoy olvidados por las teorías de vanguardia, pero ubicados en la centralidad de la aldea pedagógica como recordatorios de la identidad de la disciplina y de la restricción que la academia hace de “la animalidad”, es decir, de aquello que el clan no certifica como procedente dentro de su institucionalidad.

De la subjetividad olvidada de los estudiantes

Para finalizar esta caracterización, sería conveniente dar un vistazo al papel de los estudiantes dentro de la tradición de las ciencias sociales y en especial de la antropología. Sobre el tema hay varios aspectos que podrían citarse, sin embargo, en esta ocasión únicamente recurriré a uno de estos, se trata de la reflexión sobre el uso pedagógico que construye a los estudiantes como sujetos exclusivos de conocimiento y de saber, des corporeizados y dentro de un academicismo que es ajeno a sus procesos vitales de individualidad.

Puesto que en los párrafos anteriores he propuesto que la centralidad de los espacios de circulación del conocimiento se organiza a partir de los textos y maestros, es evidente que ahora deba plantear que la homogenización de las diversas formas de enseñar-aprender, generará por consecuencia la pregunta de cuál es el papel del estudiante en medio de un escenario de disputa donde el texto tiene ganado un terreno fuerte de significación y donde el maestro se debate la parte restante de ese terreno. Supongo que en tanto los roles del maestro y el texto se legitiman a través de su importancia académica, el escenario para el estudiante quedará por consecuencia reducido a constituirse como un espacio que se limita a recibir conocimiento en términos teóricos y profesionalizantes.

En este momento recuerdo, nuevamente, que para hacer esta reflexión parto de un idea sobre la educación, cualquiera que ella sea, que se basa en comprenderla como un proceso de interacción y diversión

en un escenario de crecimiento humano y no únicamente profesional, de manera que teniendo en cuenta todo lo anterior considero que la academia de la antropología ha tenido un proceso bastante efectivo de formación de profesionales e investigadores pulcramente sensibilizados como teóricos y pensadores, pero que al no formularse preguntas sobre los alcances de sus usos pedagógicos en la educación de seres humanos, también desconoce las formas cómo los estudiantes sienten, perciben y se apropian del conocimiento en sus vidas.

También son poco conocidas por las academias las características de la etapa de vida que los estudiantes atraviesan durante su estadía en la universidad, generalmente en la plenitud o final de la adolescencia, y que ello los hace sujetos determinados con relaciones psíquicas, sociales y vivenciales específicas en las que atraviesan diversos y fuertes dilemas de la existencia y posicionamiento como seres en el mundo. Las formas cómo las estrategias de la academia generan en el estudiante una internalización del conocimiento y cómo ese conocimiento dialoga y negocia con sus subjetividades es un tema de estudio que está por proponerse. En antropología los temas de debate teórico cotidiano hacen fuertes y profundos cuestionamientos a conceptos y creencias sobre la identidad, la religión, la sexualidad, y en general todas las dimensiones de la vida del ser humano que para ser vistas en los “otros” han sido cuestionadas y removidas inicialmente en las cotidianidades de los mismos investigadores, ¿se ha preguntado la academia acerca de cómo estos debates movilizan la subjetividad de quien los tiene cotidianamente, y cuál es el producto de esas movilizaciones en sus contextos de vida? Considero que estamos en mora de reflexionar sobre cuál es el escenario en el que nosotros como sujetos habitamos las disciplinas y cómo los estudiantes hacen de ellas parte de sus vidas y de las vidas de sus contextos más próximos, además de las conformidades y desacuerdos que la teoría genera en sus vidas, no como investigadores sino como seres humanos.

La homogenización del camino del conocimiento que es incitada por el hiper uso del texto y por la “supra-imagen” del maestro, desde luego plantea un dilema para el estudiante, que consiste en acomodar

sus diferencias a las necesidades del código pedagógico, en otras palabras, el estudiante queda enredado en un marco de formas institucionalizadas de aprender que no siempre son consecuentes con su forma de conocer, con sus expectativas de vida y con sus procesos de desarrollo como ser humano. La pregunta que podría aquí generarse es si en el contexto masivo, rápido y profesionalizante de la universidad podría pensarse en una relación maestro-estudiante-clase que desborde el simplista esquema del saber por el saber, y aborde un escenario de saber para vivir, saber para sentir, saber para gozar, saber para soñar, saber para transformar y un etcetera de saberes que de forma compleja se integren con la carne de la vida y no solo con la esquelética fauna del conocimiento para el conocimiento.

En la mayoría de casos, gracias al sistema educativo de las universidades, la premura de las clases, la cantidad de estudiantes y el olvido de la tradición, el maestro desconoce quien es su estudiante, de donde viene, cuál es su historia, cuál es su postura ontológica y cuál es su proceso de desarrollo cognitivo. La clase se encuentra mediada por relaciones de tipo académico en las que se valora el saber y el proceso del estudiante a través de lo que su condición cognitiva produzca, desconociendo que todo proceso de producción de conocimiento se encuentra mediado por una historia de vida y por una experiencia corporal que la determina, y que lo cognitivo carece de existencia y de importancia cuando se desconoce el motivo ontológico que lo precede.

En vista de que el saber se suministra y recibe en función de una formación profesional, el tipo de evaluaciones que hacemos contantemente se diseñan para evaluar el conocimiento, de manera que “el buen estudiante”, más tarde “buen profesional” es aquel que cumple con el canon del aprendizaje, el que replica de forma más asertiva aquello que la tradición teórica y metodológica requiere. No obstante, es “el buen estudiante” un ser humano justo, benevolente, ecuánime, generoso? En muchas ocasiones la rudeza de la academia ha olvidado el papel que juega frente a los jóvenes que educa, y el compromiso que tiene con el camino de sus vidas como seres de la vida. Es necesario que aclare que mi idea sobre la educación se centra en los estudiantes, no en el cono-

cimiento y en vista de que los estudiantes son un cuerpo complejo de experiencias no puedo comprender la administración del conocimiento en torno a la disciplina.

A parte del olvido de la vida individual del estudiante y lo que esto conlleva, vale la pena hacerse una pregunta final, y es una pregunta sobre la efectividad para el proceso de aprendizaje del estudiante de las herramientas que usualmente se abordan y de las formas evaluativas comunes que las enmarcan. El desarrollo de la clase a través de la lectura de textos le permite efectivamente al estudiante aprender? Las formas de debate comúnmente usadas en clase y la oralidad del maestro, generan ideas claras y complejas sobre lo que el estudiante necesita y desea saber? Estas herramientas abren puertas de curiosidad y generan ganas de continuar aprendizajes autónomos?

LA CARNE DE LA VIDA, RETOS Y NUEVAS PREGUNTAS

Las ideas de nuevas formas pedagógicas, podrán surgir gracias a la curiosidad y las experiencias de vida de cada maestro y a la iniciativa crítica de los estudiantes y las academias, no sería coherente proponer cambiar un canon pedagógico y reemplazarlo por otro, como en algunas ocasiones ha ocurrido en el desarrollo de las nuevas teorías sobre el pensamiento social, en donde lo que los modelos tradicionales desdeñaron será puesto en primer plano, y las dimensiones llamadas subalternizantes serán reflexionadas y movidas de su centralidad pero además serán satanizadas y equiparadas a adjetivos generalizadores.

En los siguientes párrafos propongo algunas cuestiones de revisión a los modelos hasta ahora utilizados, que puedo mencionar de forma general desde la experimentación personal que he realizado con grupos de estudiantes universitarios, pero además con proyectos pedagógicos y escuelas de diversos tipos y asistencias. Como podrán notarse, estas sugerencias no parten de modelos novedosos y exclusivos de educación, sino que recuerdan pequeñas pero significativas formas de girar los ambientes de clase, haciendo de ellos momentos donde circulan una serie de prácticas e ideas que ayudan a que la educación sea un proceso de

placer y relación con la vida de las personas que la viven y que el conocimiento se fundamente en formas creativas e innovadoras.

El primer reto para nuevas clases de antropología o pensamiento social es el reconocimiento de éstas como situaciones particulares. Este reconocimiento genera tres reflexiones, la primera, sobre cuán adecuados y dialogantes son los recursos teóricos y textuales que se propondrán, en función del aprendizaje de un ambiente que es especial en el sentido de que es único gracias a la diversidad de asistentes y al momento irrepetible de su desarrollo. En segundo término, el reconocimiento de la particularidad permite cuestionarse sobre si las herramientas didácticas que por lo común se ofrecen (exposiciones, quiz, debates, cátedras, exámenes, etc) son coherentes con las temáticas teóricas que los cursos proponen y servirán para crear en realidad ambientes de aprendizaje y no solo de trasmisión o repetición del conocimiento. Y en tercer lugar, este primer reto invita al maestro a reconocer quienes son los estudiantes asistentes a la clase, y a los estudiantes a reconocer la particularidad y experiencia propias del maestro. Es decir, que pueda esperarse que el ambiente localizado, facilite el reconocimiento de la historia particular del estudiante y del maestro tanto en términos académicos como en términos de experiencias generales de la vida, **este saber quien es aquel que se encuentra a mi lado explorando un determinado conocimiento**, permite que este varíe creativamente y se adecúe a la situación específica en vez de que las particularidades de las personas se adecúen a la generalidad del conocimiento.

A través de este reto, el saber cobra vida a través de la propia historia de quien lo recibe y entrega, e intenta buscar las formas más adecuadas de hacerse comprender, pues no es posible equiparlo a dinámicas únicas de clase cuando quienes aprenden y enseñan poseen lógicas concretas de comprender, historias subjetivas propias, experiencias de vida, sentidos y significados autónomos o necesidades específicas. El arte de enseñar y de aprender requiere un alto grado de comprensión de quienes habitan el territorio de una clase a través del reconocimiento de su historia como capital personal que facilita, media o impide conocer. De allí, que en el ambiente de una clase como situación única

también las formas evaluativas deban estar en conexión con el contexto en donde se generan, de manera que la evaluación se “humanice” a través del reconocimiento de la historia propia de la persona y no que esta adecúe sus particularidad a la generalización evaluativa.

Un segundo reto es el cuestionamiento sobre la relación del conocimiento con la vida de cada persona involucrada en él y la relación del saber con el mundo en general. Al respecto los aportes de la línea teórica y pedagógica del pensamiento complejo en cabeza del pedagogo Edgar Morin, plantean la idea de “Multiversidad”, y uno de sus principios es la ampliación del conocimiento como mero enfoque del saber y llevarlo a un instancia integradora que complemente y se complemente con la realidad del mundo:

[La multiversidad como proyecto pedagógico] se establece para enseñar a Vivir para crear un estado interior y profundo que oriente a la juventud y a la sociedad en un sentido definido durante toda la vida; una instancia que se propone guiar a los estudiantes hacia la transformación de la información en conocimiento pertinente y del conocimiento en sabiduría. (MORÍN, 2006, p. 68)

En este sentido, la antropología ha realizado debates bastante serios sobre el lugar y puesto del antropólogo con relación al conocimiento que produce y a las realidades que a través de la disciplina representa. Sin embargo, aún puede plantear una reflexión que desborde el hecho de pensar a quien hace la antropología únicamente como “antropólogo” y considerarlo como “ser en el mundo” en cuya existencialidad se desenvuelven procesos y experiencias de vida en relación con el conocimiento que van más allá de la producción de una disciplina. Reunir la vida con el saber equivale a hacer efectivo el reconocimiento de que una clase es una herramienta donde se integran múltiples instancias de la realidad y que lo que se cose en este diminuto espacio trasciende, el sentido de lo disciplinar y se convierte en carne y parte de la vida en su dimensión compleja y global. De manera que no está demás cuestionarse sobre cuáles valores sobre la vida, se están enseñando en las

escuelas de ciencias sociales a través de los métodos y presupuestos pedagógicos adoptados, y qué cualidades de ser humano en relación con su entorno beneficia u olvida esta tradición.

Un tercer reto que podríamos abordar es el hecho de cuestionarnos si la didáctica de las clases sobre ciencias sociales o antropología, y los presupuestos planteados tradicionalmente en estas, facilitan el acceso a un aprendizaje claro, sencillo y que pueda retroalimentar ejercicios sobre la práctica en la vida cotidiana. Este aspecto es de crucial importancia, y tiene relación con el primer reto mencionado sobre el contexto diferencial de cada clase, pues no siempre existe una correlación entre los temas teóricos y conceptuales y los ejercicios para enseñarlos, en algunos casos la usual herramienta de lectura y posterior diálogo sobre los temas, o exposición de estos no es suficiente para llegar a grados de comprensión profundos y complejos en vista de que muchos niveles teóricos y epistémicos de la disciplina requieren de altas dosis de abstracción sobre todo en los semestres inferiores para cuyos estudiantes los procesos de aprendizaje son bastante enmarañados y difusos. Es un reto a la creatividad de los maestros el interrogarse sobre qué dinámicas pueden construirse para facilitar el conocimiento de los estudiantes pero también para generar un hábitat de goze dentro de las clases a través de herramientas que permitan un estado de aprendizaje armonioso y placentero.

En este tema encuentro interesante el enfoque pedagógico de *La ecología del alma*² que comparte este postulado en especial con el desarrollo del proyecto de “Multiversidad” (MORÍN, 2006) del pensamiento complejo, y contempla el desarrollo del placer como didáctica y herramienta de transmisión del aprendizaje. El desarrollo de una clase en estado de goze, donde el maestro y los estudiantes disfruten su encuentro cotidiano y a través de ese disfrute direccionen un aprendizaje sencillo y práctico, no es un uso que solo pueda pensarse para las escuelas o los primeros años de la infancia, el placer, la sensibilidad, la imaginación,



2 Colegio Ideas. Proyecto educativo institucional: ecología del alma para un currículo divergente. Santiago de Cali 1979-2008. (Reformas actuales)

la fantasía dentro de las esferas de conocimiento pueden ser adoptados para abordar clases complejas de la universidad en niveles avanzados. Sin embargo, el destierro de la pedagogía centrada en los sentimientos de goce y satisfacción de los cánones pedagógicos tradicionales, extendidos también a la universidad, obedece también a visiones positivistas de la educación que tuvieron en su momento histórico fuertes inclinaciones por la construcción de individuos y nacionalidades, este episodio del que aún adolecen los enfoques pedagógicos actuales, es explicado por el filósofo de la educación Javier Sánchez Obregón (1998, p. 5, 8) de la siguiente forma:

En el mejor de los casos, los procesos sensibles e imaginativos son tolerados en los primeros años de la primaria, ya que la psicología ha convencido a los pedagogos que la infancia es un período amoral en el cual predominan los sentimientos y que por lo tanto es necesario postergar los objetivos de socialización y racionalización. Pero en el momento en que se considera que el alumno ya puede empezar a acceder a un pensamiento operacional, la balanza se inclina progresivamente a los esfuerzos - estos sí considerados serios y metódicos - de desarrollo unilateral del pensamiento [...]. Para pedagogos, funcionarios públicos, médicos y sacerdotes, el sentimiento y el placer, representaban lo opuesto del individuo a formar, ya que se pensaba que en las escuelas se debían desarrollar las características consideradas 'viriles' del alumno -tanto del niño como de la niña -, preparándolo para la lucha por la vida en un medio hostil, forjando su voluntad, fortaleciendo su carácter y ahorrando e incrementando las energías del cuerpo. Se pensaba que el sentimiento y la imaginación, consideradas características femeninas, desviaban al individuo de la lucha biológica y moral, debilitaban la voluntad y el carácter, desperdiciaban preciosas energías necesarias para el trabajo productivo, e introducían factores impredecibles de agitación y desequilibrio individual y colectivo.

En síntesis este tercer reto plantea la posibilidad de darle cabida a herramientas pedagógicas que por un lado faciliten el desarrollo sencillo del aprendizaje de la antropología, que vuelvan plásticos y moldeables los duros conceptos teóricos y conceptuales para que su digestión

sea pronta y creativa, y que además puedan generar una reflexión sobre la recuperación del estado de goze y juego como el camino más corto y placentero en la comprensión de cualquier tipo de aprendizaje:

Es fundamental reconocer el papel del juego como forma de expresión de la imaginación y de los sentimientos. Pero la noción de juego también debe ser ampliada, sacándola de su asociación exclusiva con lo corporal y con los primeros años de la escuela primaria y haciéndola extensiva a todo el proceso educativo. La producción artística, la literatura y la experimentación en las diversas disciplinas, son igualmente juegos por medio de los cuales el individuo no sólo manipula de forma creativa e imaginativa distintos elementos conceptuales y recursos del lenguaje, sino en los cuales también debe ser posible que ‘juegue’ con distintas formas de expresar sus sentimientos, de imaginarse e intuir otras ‘verdades’ y otras formas expresivas, de configurar su identidad y de auto conocerse. (SÁNCHEZ OBREGÓN, 1998, p. 15)

El cuarto reto corresponde a la re-evaluación del papel del estudiante y el maestro dentro del proceso de aprendizaje de la antropología y la ampliación de sus roles. Para la presentación de este reto retomo los aportes de la reflexión sobre pensamiento crítico realizadas dentro del marco del proyecto pedagógico “Aprendizaje activo” de la Universidad Icesi³. “Pensar críticamente es decidir en forma razonada qué o qué no creer” (NORRIS, 1968 apud GONZÁLEZ, 2006, p. 133) de manera que siendo coherentes con la reflexión de esta premisa, la educación se



- 3 El proyecto pedagógico “Aprendizaje activo” de la Universidad Icesi, viene realizándose a partir de 1997 cuando se inicia un proceso de reflexión y reestructuración de su modelo educativo. Este proyecto propone pasar de generar una educación profesionalizante y de instrucción a un aprendizaje social, intelectual e integral, en donde la entrega de contenidos se reemplaza por la construcción individual del saber adoptado críticamente, en el que el estudiante abandona su rol tradicional pasivo y acciona los espacios de su propio saber, y donde el maestro se convierte en un orientador que diseña experiencias de aprendizaje para facilitarlas y ampliarlas. (Tomado de: Universidad Icesi, Programa de inducción para profesores, El proyecto educativo de la universidad, Cali, Agosto de 2007)

convierte en un escenario donde el rol del estudiante es pensar en lo que piensa, pasando el maestro a ser orientador del conocimiento y facilitador antes que administrador o portador del mismo, de manera que a través de esta alternativa el saber no solo circula o informa sino que primordialmente se construye y de-construye día a día. Este escenario propicia que la clase sea un territorio en el que constantemente se cuestione el hecho de cómo se está aprendiendo y cómo está siendo llevado el propio proceso de conocimiento, observando hacia qué direcciones se orienta y cuáles son los vacíos que va generando.

En este entorno un estudiante y un maestro logran tener conciencia del lugar del conocimiento en el que se desenvuelven y aquello que facilita un aprendizaje o que bien lo obstaculiza, por tanto la relación con el saber se torna más despejada y se desmitifica la posición del conocimiento como entidad ajena y omnipresente, siendo los sujetos quienes deciden cómo pensar y en qué escenarios llevar a la práctica esos saberes. Por otro lado, también se descentraliza el papel del “buen o mal estudiante” y del texto como centro de la clase, que ha premiado a aquellos estudiantes expertos en reflejar el contenido de las temáticas y las evaluaciones, con memoria a corto plazo y habilidades de lectura.

Al contrario, una enseñanza basada en el desarrollo del pensamiento crítico y activo privilegiará el conocimiento que pueda moverse y moldearse a situaciones múltiples, que pueda criticarse y reconstruirse constantemente sin anquilosarse en el tiempo, y que se interiorice a través de la propia intuición y trabajo. El estudiante se convierte en el maestro de sí mismo y el maestro se transforma en una figura generosa cuya labor cobra sentido en el crecimiento de los otros y no en la centralidad de sí mismo a través de la enseñanza de información que considera relevante desde su experiencia particular.

REFERÈNCIA

GADOTTI, Moaccir; GOMEZ, Margarita (Comp.). *Lecciones de Paulo Freire: cruzando fronteras, experiencias que se completan*. Lutgardes Freire. Buenos Aires: Clacso, 2003.



GONZALES Z., Hipólito. *Discernimiento: evolución del pensamiento crítico en la educación superior, el proyecto de la Universidad Icesi*. Cali: Ed. Universidad Icesi, 2007.

MORIN, Edgar et al. Los siete principios de la multiversidad. In: _____. *Modelo educativo, una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo*. México, DF: Taurus, 2006.

SANCHEZ OBREGON, Javier. Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, n. 19-20, abr. 1998.

Pessoas com deficiência: trabalho, inserção e qualificação

*Eliane de Sousa Nascimento*¹

*Theresinha Guimarães Miranda*²

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da evolução da relação entre trabalho-pessoa com deficiência; analisa a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e por último apresenta alguns dados da pesquisa de mestrado: “Qualificação profissional e pessoas com (D)eficiência física e pessoas com (D)eficiência visual: um estudo de egressos”.

Este trabalho mostra-se importante pela necessidade de compreensão das mudanças ocorridas e os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência no acesso e permanência no mercado de trabalho, bem como por colaborar na reflexão e discussão sobre a temática.

Adotamos para este estudo a pesquisa qualitativa, com pesquisa bibliográfica de teóricos que estudam sobre o tema visando a análise e reflexão das informações encontradas. Em relação à pesquisa de mestrado, o estudo foi realizado a partir de uma abordagem do tipo quali-



1 Pedagoga e Mestre em Educação pela Faced/UFBA

2 Doutora em Educação; Professora da Faculdade de Educação da UFBA.

tativa, de cunho etnográfico, com pesquisa bibliográfica de autores que pesquisam sobre a temática, e o trabalho de campo através de entrevistas semiestruturadas (com perguntas previamente elaboradas) com 10 pessoas com deficiência física e 10 pessoas com deficiência visual, egressas de cursos de qualificação profissional.

Atualmente o grupo de trabalhadores assalariados é heterogêneo e amplo, com diferentes funções (ocupações com níveis de escolaridade diferenciados), em diferentes setores e ramos da economia (comércio, agricultura, indústria, serviços, culturais, administrativos, de saúde, de transportes etc.). E a estrutura dos postos de trabalho (estrutura ocupacional) é estabelecida e regulada pelo mercado de trabalho (mercado de oferta de emprego).

A criação de novos postos de trabalho, novas ocupações, novos empregos e a distribuição de renda dependem dos mecanismos de crescimento econômico e de políticas direcionadas para esse objetivo.

As transformações e o progressivo desmonte que ocorreram no campo dos diferentes ofícios ocasionaram o surgimento de novas ocupações e especializações, que aconteceram na passagem do trabalho doméstico e do artesanato para o trabalho fabril. Sendo assim, as profissões surgiram, entre outras causas, das preocupações com a transformação dos processos produtivos, da crescente complexidade e diversificação das funções de comando, de controle, de defesa e de preservação social, nas diferentes formações sociais.

Verificamos que as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho trouxeram muitas consequências: eliminação de postos de trabalho, enxugamento dos quadros das empresas com demissões, a desprofissionalização consequente da polivalência decorrente do reagrupamento das tarefas, *stress* pelo medo da perda do emprego, relações de trabalho inseguras, intensificação e expansão da jornada de trabalho, aumento de responsabilidades sem aumento de salários, ambientes extremamente competitivos, e uma autonomia prescrita diante de relações de trabalho individualizantes. (MANFREDI, 2002)

Na opinião de Antunes (2001), a forma flexibilizada de acumulação capitalista, baseada na reengenharia, na empresa enxuta, teve

consequências enormes no mundo do trabalho. São elas: o trabalho precarizado com a terceirização, aumento da exploração do trabalho, exclusão de jovens e idosos do mercado de trabalho e a inclusão precoce e criminosa de crianças, principalmente nos países de industrialização intermediária e subordinada, como nos países asiáticos, latino-americanos etc.

Antunes (2001) ainda argumenta que a classe trabalhadora fragmentou-se, tornou-se heterogênea e complexificou-se, tornando-se qualificada, intelectualizada em alguns setores e desqualificada e precarizada em outros. Paralelamente, assistimos a um decréscimo progressivo nas taxas de sindicalização, nos setores mais precarizados da classe trabalhadora, e a eliminação do trabalho assalariado.

Existe a dificuldade de colocação profissional devido à situação descrita e, principalmente, à crise financeira mundial, para uma parcela significativa de brasileiros, mesmo entre pessoas com níveis elevados de escolaridade e qualificação, mas com relação às pessoas com deficiência essa dificuldade é agravada por se acreditar que a deficiência afeta todas as funções do indivíduo. Inicialmente vamos relembrar como essas pessoas historicamente viveram a sua vida de trabalho.

TRABALHO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As pessoas com deficiência passaram por diversas fases até conseguirem sua inserção no trabalho. Nas sociedades que tinham como base a produção comunal, Lancilloti (2003, p. 48) ressalta que as pessoas com deficiência eram abandonadas à própria sorte, eram vistas como um “peso morto” no seu grupo social, não participavam de nenhuma atividade laboral.

Na Antiguidade Clássica, as pessoas com deficiência continuavam a ser abandonadas ou dependiam economicamente da bondade das outras pessoas. Na Idade Média, com a influência teológica, a instituição de uma moral cristã e baseada na visão de que todos os homens possuíam uma alma, não se aceitava mais que essas pessoas fossem abandonadas, então passaram a ser mantidas em asilos.

Segundo Ross (2006), na Sociedade Moderna as pessoas com deficiência eram rotuladas de incapazes, sem condições de exercer nenhuma atividade laboral, sendo afastadas da produção fabril e mantidas em instituições, sem contato com a sociedade.

Na Sociedade Industrial, as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes de realizar atividades mais complexas, faziam trabalho repetitivo, centrado nas habilidades manuais de destreza e força, predominava o trabalho protegido³. (ROSS, 2006)

Nos primórdios da sociedade capitalista, as atividades das pessoas com deficiência eram as de separar, encaixar, destacar sobras, aparar, realizar montagem ou pré-montagem e acabamento de peças destinadas à indústria ou ao comércio, entre outras. Eram valorizados os sentidos não atingidos pela deficiência, e o trabalho desempenhado dependia de suas capacidades psicofísicas. Uma pessoa com deficiência visual poderia trabalhar na função de afinador de piano e artesão de vassouras, se possuísse habilidades para essas atividades. (ROSS, 2006)

Todos os males, limitações e riscos do trabalho eram atribuídos à pessoa com deficiência. Esse modo de pensar se deve à propagação da ideia de que todas as pessoas são autônomas e independentes, e quem não se enquadra nesse modelo é culpado, rotulado e considerado sem qualificação para a atividade laboral. As pessoas com deficiência eram consideradas para o trabalho como improdutivas, doentes, frágeis e perigosas. (ROSS, 2006)

Atualmente a pessoa com deficiência tem assegurada a sua inserção no trabalho, mas existe uma distância grande entre a teoria e a prática, a aplicabilidade das leis no que concerne a inserção dessa população no trabalho.



3 Unidade que funciona em relação de dependência com a entidade pública ou assistencial, com objetivo de desenvolver programa de habilitação profissional para adolescente e adulto com deficiência, provendo-o com trabalho remunerado (Decreto nº 3.298/99, artigo 35, parágrafos 4º).

A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

A situação atual de trabalho das pessoas com deficiência continua sendo de dificuldade para o acesso e a permanência no mercado de trabalho, apesar da política de obrigatoriedade de acordo com o Decreto-Lei 3298/99, que garante a reserva de 5% das vagas para essa população nos concursos públicos, além da Lei 8.213, de 24 de julho de 1991, que fixa cotas para contratação em empresas privadas com mais de 100 funcionários. Essas leis foram desenvolvidas apesar dessas pessoas serem capazes de desenvolver os diversos tipos de atividades profissionais, ainda que, para isso, seja necessário um apoio especial e mudanças no ambiente.

No Brasil, dos 26 milhões de trabalhadores formais ativos, 537 mil são pessoas com deficiência, 2,05% do total de empregados. Porém, a categoria mais expressiva da população brasileira é de inativos, sendo que as pessoas com deficiência são 52% do total, e em relação às pessoas sem deficiência, 32%. A renda média do trabalho das pessoas com deficiência é de R\$ 529,00; e das pessoas sem deficiência, de R\$ 643,00. (NERI et al., 2003)

As pessoas com deficiência no mercado de trabalho, segundo o Censo de 2000, em proporção de pessoas ocupadas, estão em menor número em relação às pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas (deficiência física, auditiva, visual, intelectual e múltipla). Das 65,6 milhões que compõem a população ocupada no país, 9 milhões têm alguma das deficiências pesquisadas no Censo. (IBGE, 2005)

O total de pessoas ocupadas é de 51,8% para os homens com deficiência, e de 63,0% para os homens que informaram não possuir nenhuma das deficiências pesquisadas no Censo de 2000, ou seja, uma diferença maior que 10%. Diferença parecida é observada entre as mulheres: a proporção de ocupadas varia entre 27% e 37%. (IBGE, 2005)

Ainda de acordo com o Censo 2000, no Brasil a deficiência intelectual foi a que mais apresentou dificuldade para a inserção no mercado de trabalho, pois apenas 19,3% das pessoas que declararam apresentar “deficiência intelectual permanente” estão ocupadas. Outras deficiên-

cias que permitem uma maior inserção no mercado de trabalho são: incapacidade física ou motora (24,1%), dificuldade auditiva (34,0%) e dificuldade para enxergar (40,8%). Em relação às pessoas que não apresentaram nenhuma dessas deficiências, a proporção de pessoas ocupadas ascende para 49,9%. (IBGE, 2005)

Em Salvador, segundo Vasconcelos (2005), as principais características das pessoas com deficiência que procuram emprego, que constavam nos dados cadastrais da Coordenadoria de Apoio ao Portador de Deficiência – CODEF (2002), da Prefeitura Municipal de Salvador, sendo que 977 eram pessoas que, entre 1998 e 2002, estiveram no órgão à procura de trabalho, são: 78,40% de indivíduos com deficiência física; 8,90% com deficiência auditiva; 8,09% com deficiência intelectual; e 4,61% com deficiência visual.

Os dados cadastrais da Codef de 2002, analisados por Vasconcelos (2005), ainda revelaram que, na procura por emprego, entre as pessoas com deficiência física e deficiência intelectual, a predominância é do sexo feminino. Entre as pessoas com deficiência auditiva e deficiência visual, a maioria é do sexo masculino. A faixa etária de 19 a 26 anos esteve em primeiro lugar entre os classificados com deficiência intelectual (70,89%) e deficiência visual (40,00%). Entre as pessoas com deficiência física (41,12%) e auditiva (35,63%), a faixa etária em primeiro lugar foi a de 26 a 33 anos. A grande maioria (variando de 57,47% a 94,94%) das pessoas é solteira.

No mesmo cadastro foi constatado que, em relação à escolaridade das pessoas com deficiência auditiva ou deficiência intelectual, elas possuem, na sua maioria, apenas o ensino fundamental incompleto; e a maioria das pessoas com deficiência visual ou deficiência física completou o ensino médio. (VASCONCELOS, 2005)

Analisando o Censo 2000, Vasconcelos (2005) constatou que, na cidade de Salvador, a população com deficiência tem composição social bastante desigual.

Tabela 1 – Dados Sociais das Pessoas com Deficiência nos Subdistritos de Salvador, 2000

Subdistritos	% de PPD **	População Total	Amostra Total	Educação **	Idade **	PIA ***	Renda **	Jornada **
Plataforma	19,57	12.555	1.292	5,00	39,54	9.572	290,48	42,47
Santo Antônio	18,99	39.237	3.958	6,05	44,05	28.541	464,07	41,91
Penha	18,47	27.550	2.803	5,65	44,07	20.517	368,10	42,96
Periperi	17,38	12.797	1.337	5,22	40,08	9.884	336,78	42,82
São Caetano	16,48	71.183	7.192	5,31	40,36	54.894	417,72	44,16
Paripe	16,47	20.482	2.098	4,49	38,31	15.611	300,96	44,92
São Cristóvão	15,80	12.832	1.280	1.280	39,48	9.669	368,34	45,02
Pirajá	14,98	51.029	5.202	4,94	38,98	40.525	386,11	45,25
Valéria	14,50	23.840	2.458	5,36	37,79	18.930	398,87	45,35
Brotas	13,91	26.852	2.647	6,72	45,81	19.127	809,27	41,21
Itapuã	13,81	19.011	1.893	5,96	40,34	14.678	794,56	44,73
Vitória	13,42	22.563	2.274	7,32	49,23	14.861	1287,10	39,87
São Pedro	12,10	17.881	171	8,31	57,57	959	755,77	39,77
Amaralina	10,24	25.893	2.575	45,67	45,67	18.503	1213,87	43,29
Total	15,43	367.612	37.180	5,85	42,95	276.271	585,14	43,12

Fonte: Vasconcelos (2005, p. 66)*⁴

Os resultados dos dados mostram que o subdistrito com maior percentual de pessoas com deficiência e/ou incapacidade é o de Plataforma, também com a menor renda média e com os menores tempos de estudo. (VASCONCELOS, 2005)



- 4 Fonte: CPS/IBRE/FGV a partir dos microdados do Censo Demográfico de 2000/IBGE. Notas: * Modificada a partir de Neri e outros (2003). ** Os valores referentes a essas variáveis são médias. A variável “Educação” refere-se aos anos médios de estudo; “Jornada” refere-se à jornada de trabalho semanal e à renda do trabalho principal referente à população ocupada; PPD = pessoas com deficiência. *** População em idade ativa (PIA) refere-se às pessoas entre 15 e 65 anos. Obs: A tabela refere-se aos subdistritos de tamanho amostral com precisão de 10% a 95% de confiança”. (VASCONCELOS, 2005, p. 66) As variáveis “educação” (anos de estudo), “jornada” (jornada de trabalho semanal), “renda” (renda do trabalho principal referente à população ocupada) e “PIA” (população em idade ativa – pessoas com deficiência entre 15 e 65 anos), foram conseguidas a partir de amostras buscadas na população com deficiência identificada. (VASCONCELOS, 2005, p. 66)

Os subdistritos de Amaralina, São Pedro e Vitória têm os menores percentuais de pessoas com deficiência, mas têm as maiores médias de idade (pode significar que a população com deficiência grave é ainda menor) e os maiores tempos de estudo. Amaralina e Vitória (subdistritos que reúnem boa parte da população de classe média alta e alta da cidade) têm a maior renda média. São Pedro (subdistrito que reúne pequena população de classe média da área central da cidade), apesar de apresentar a quarta renda, possui o maior tempo de estudo e a maior média etária de pessoas com deficiência. (VASCONCELOS, 2005)

Nos subdistritos menos favorecidos da cidade de Salvador há uma maior prevalência de pessoas com deficiência e/ou incapacidades, logo o número de anos de estudo é menor, e a renda também, “[...] reafirmando que a deficiência, representa também um indicador de pobreza” (VASCONCELOS, 2005, p. 66-67)

O número de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho ainda é muito inferior em relação ao de pessoas sem deficiência, apesar daquelas terem o mesmo direito de trabalhar, se considerarmos essas pessoas como cidadãos, tanto quanto os sem deficiência, que também estão desempregados e representam um contingente grande da população brasileira.

Antes de analisarmos dados atualizados em relação aos postos de trabalho disponíveis para pessoas com deficiência, vamos conhecer os empregos formais criados no Brasil em 2008.

Nos dados da RAIS⁵ (Relação Anual de Informações Sociais) de 2008, a análise por tipo de vínculo mostra que, do total de empregos criados em



5 Instituída pelo Decreto n. 76.900/75, a RAIS é um registro administrativo de responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego, criado com fins fiscalizadores, operacionais e estatísticos. Atualmente, a principal função operacional da RAIS é viabilizar o pagamento dos trabalhadores com direito ao benefício do Abono Salarial de que trata o artigo n. 239 da Constituição Federal. Em 2008, foram identificados 16,903 milhões de trabalhadores com direito ao Abono Salarial, ante 15,561 milhões em 2007. Na RAIS são contemplados todos os vínculos formais (celetistas, estatutários, temporários, avulsos, entre outros), como também um conjunto de informações sobre os estabelecimentos empregadores, que possibilitam um cruzamento de variáveis bastante desagregadas, chegando a: nível de município (5.625), classe de atividades econômicas (674) e ocupações (2.432) (MTE, 2008, p.1).

2008 (1,834 milhão), 1,698 milhão foram celetistas e 135,9 mil estatutários. No que se refere aos vínculos celetistas, os dados da RAIS confirmam os resultados positivos divulgados pelo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), cujas informações mostraram um incremento de 1,452 milhão de postos de trabalho, representando uma expansão de 5,01%. (BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, 2008, p. 4)

Segundo os dados da RAIS, em relação ao saldo do emprego formal no Brasil em 2008, a variação absoluta foi de: 1.834.136. Na Bahia, essa variação absoluta foi de 76.826, e a variação relativa de 4,30. (BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, 2008, p. 19)

Em termos absolutos, a geração de empregos em 2008 constituiu-se, de acordo com o CAGED, no terceiro melhor desempenho da série desse indicador, comportamento influenciado pelos efeitos negativos da crise financeira internacional vislumbrada em outubro de 2007, e confirmada nos meses de novembro e dezembro de 2008. A perceptível diferença apontada entre os dados de emprego acima mencionados se justifica, entre outros fatores, em razão da presença de outros tipos de vínculos empregatícios contemplados pela RAIS (temporários e avulsos) e da cobertura da RAIS ser superior à do CAGED. (BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, 2008)

Se considerarmos o saldo do CAGED (que compreende apenas o mercado de trabalho celetista), de janeiro a junho de 2009 foram 299,5 mil postos, cujo resultado está influenciado pelo impacto da crise financeira. O montante de empregos criados no período de janeiro de 2003 a junho de 2009 totaliza 11,056 milhões de postos de trabalho formal.

Mas, dos 24,5 milhões de brasileiros com deficiência, apenas 5% têm emprego com seus direitos trabalhistas assegurados. No mundo inteiro existe uma relação com a pobreza, pois, de acordo com o IBGE, 53% das pessoas com deficiência são pobres. (SENAI, 2008)

No Brasil, segundo dados da RAIS de 2008, **existiam 323,2 mil empregados** declarados como **pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal**, em torno de 1% do contingente de empregados, cujo total atingiu 39,4 milhões de vínculos em 31 de dezembro. O número de pessoas com deficiência declarado no ano em análise apresentou um

ligeiro recuo em relação ao verificado no ano de 2007 (**348,8 mil postos**). Do total desses trabalhadores com deficiência, a maior parte foi classificada como portadora de deficiência física (55,24%), deficiência auditiva (24,65%), visual (3,86%), intelectual (3,37%), além de pessoas com deficiências múltiplas (1,09%). Para os empregados reabilitados, o percentual de declarados foi de 11,78%. (BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, 2008)

210
✦

A remuneração média dos trabalhadores com deficiência é de R\$ 1.717,16, superior à média dos rendimentos do total de vínculos formais (R\$ 1.494,66). Os assalariados com deficiência auditiva são aqueles que recebem a maior remuneração dentre os diversos tipos de deficiência. Essa remuneração mais elevada das pessoas com deficiência auditiva é percebida em todos os graus de escolaridade, comparativamente àqueles dos trabalhadores classificados em outros tipos de deficiência (R\$ 690,11). (BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, 2008)

Analisando as informações por gênero, os homens têm uma maior representatividade em todos os tipos de deficiência, com uma participação de 64,32%, em média, um aumento comparado ao ocorrido em 2007 (62,76%). A participação masculina entre as pessoas com deficiência física é de 61,33%, sendo que 67,65% possuem deficiência auditiva, 66,61% deficiência visual, 73,88% deficiência intelectual, e 70,46% deficiências múltiplas. (BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, 2008)

As pessoas com deficiência ocupam um nível pequeno na força de trabalho e na participação como trabalhadores ocupados no Brasil, mas segundo Pastore (2000, p. 71):

O fenômeno é mundial. Em todos os países, o mercado de trabalho é mais restrito aos portadores de deficiência. As causas são múltiplas. De um lado, a falta de qualificação. De outro, a falta de esclarecimento.

As empresas têm o compromisso legal e social de incluir pessoas com deficiência no seu quadro de funcionários, na proporção direta do número de funcionários existentes, ou seja, são obrigadas por lei a contratar pessoas com deficiência. Mas muitas empresas se veem diante de

uma barreira entre as vagas oferecidas e os candidatos encaminhados: baixa escolaridade e qualificação.

Sasaki (1997) observa que o número de pessoas com deficiência, em idade economicamente ativa, que têm sido excluídas, é muito grande. Para Sasaki (1997), as empresas devem contratar trabalhadores com deficiência por essas pessoas estarem capacitadas e em conformidade com as políticas de emprego, salários e benefícios da empresa, e não apenas para cumprir a lei de cotas. Isso porque esses trabalhadores constituem-se em mão-de-obra tão produtiva quanto a constituída pelos trabalhadores sem deficiência.

Constatamos a veracidade dessa afirmativa quando nos deparamos com a solicitação das empresas por trabalhadores com deficiência em programas de televisão e folhetos de supermercados.

As empresas, por enfrentarem grande dificuldade na contratação de pessoas com deficiência, juntamente com entidades têm criado programas de capacitação e qualificação para a inclusão dessa população no trabalho.

O setor bancário é um dos que declaram a falta de qualificação de pessoas com deficiência. Na tentativa de atingir a cota prevista na Lei 9.213/91 e no Decreto-Lei 3.298/99, a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN) criou um programa para qualificar os trabalhadores. A estimativa é de que o setor bancário necessite empregar em torno de 4,5 mil pessoas com deficiência para atingir a cota. No site da FEBRABAN, identificamos a seguinte notícia em destaque em 02/02/2009:

Começa a 1ª Turma do Programa de Capacitação Profissional e Inclusão de Pessoas da Febraban. Fabio Barbosa, presidente da FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos – recebeu dia 2 de fevereiro em torno de 500 pessoas portadores de deficiência (auditivas, visuais e físicas), no Novotel, em São Paulo, e que, agora, fazem parte da 1ª Turma do Programa Febraban de Capacitação Profissional e Inclusão de Pessoas com Deficiência do setor bancário. Esse grupo faz parte do projeto piloto e dos quadros de funcionários de 10 bancos – BIC, Bradesco, Citibank, Indusval, Itaú, Real, Safra, Santander, Unibanco e Votorantim. (FEBRABAN, 2009)

Em Salvador/BA, com apoio do Núcleo de Apoio a Programas Especiais da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego – SETRE/BA, do Ministério do Trabalho, dois programas foram criados com o objetivo de qualificar pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, um projeto do Pólo Petroquímico de Camaçari e outro das Instituições de Ensino Superior.

Muitos são os fatores que dificultam a inserção das pessoas com deficiência no trabalho além dos já relatados, como por exemplo: a falta de meios de transporte, acessibilidade, barreiras físicas e arquitetônicas, de atitudes, o apoio das famílias, a discriminação e o preconceito, a falta de adaptação das empresas e a falta de reabilitação profissional e física. (SASSAKI, 1997)

A inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho vem acontecendo de maneira muito lenta e em pequena escala, através de empregadores que reconhecem a necessidade da sociedade abrir espaços para as pessoas com deficiência, qualificadas para a força de trabalho, fazendo inclusive modificações em suas empresas: adaptações no ambiente físico, adaptação de procedimentos e instrumentos de trabalho e treinamento de pessoal na questão da inclusão de pessoas com deficiência. (SASSAKI, 1997)

O trabalho é um meio de inclusão social, uma forma de possibilitar o exercício da cidadania da pessoa com deficiência, bem como fator de desenvolvimento econômico e social. Reconhecemos que houve avanços na inserção de pessoas no mercado de trabalho, mas ainda permanece a dificuldade para a colocação de pessoas com algum tipo de deficiência ou incapacidade no mercado. Percebemos, entretanto, que essa dificuldade é histórica, principalmente pela desinformação e o estigma associado às pessoas com deficiência, que interferem no acesso e na permanência no trabalho. Há apenas algumas décadas essas pessoas tinham uma vida com possibilidades restritas e completa falta de perspectivas.

No atual competitivo mercado de trabalho as pessoas precisam cada vez mais de uma educação e uma qualificação que atenda a demanda do mercado de trabalho. Em relação às pessoas com deficiência, a falta dessas prerrogativas, ou uma qualificação inadequada, apesar da Lei de

Cotas, são barreiras para a contratação e limitam o trabalho dessas pessoas em setores operacionais e braçais.

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A qualificação profissional é uma das formas de possibilitar às pessoas com deficiência a inserção e a permanência no trabalho, por estarem capacitadas para enfrentar a competição e os requisitos exigidos pelo mercado laboral, pois a contratação por si só não garante a inclusão. Mais do que qualificar pessoas para conquistar uma vaga de emprego, os cursos de qualificação precisam contribuir para formar cidadãos, capazes de vencer obstáculos e conviver com a diversidade.

Na pesquisa de mestrado que traçou um retrato da “**Qualificação de pessoas com deficiência física e de pessoas com deficiência visual: egressas de cursos de qualificação**”, buscamos a compreensão das pessoas entrevistadas sobre a contribuição dos cursos para a inserção no mercado de trabalho. Ou seja, a percepção e os anseios desta parcela da população, e as constatações evidenciadas podem ajudar na reflexão de pessoas interessadas pela temática em questão.

A análise dos dados das entrevistas das 10 pessoas com deficiência física e das 10 pessoas com deficiência visual mostraram que a escolaridade e a qualificação dessas pessoas não atendem as demandas do mercado de trabalho.

Nos depoimentos dos sujeitos entrevistados para a pesquisa em pauta, em relação à escolaridade das pessoas com deficiência visual, vê-se que somente 50% concluíram o Ensino Médio, 30% não concluíram o Ensino Fundamental e 20% estão na Faculdade (Direito).

Em relação às pessoas com deficiência física, os dados analisados mostram uma maior escolaridade e continuidade nos estudos, em comparação com as pessoas com deficiência visual, pois 80% terminaram o Ensino Médio, somente 10% não completaram o Ensino Fundamental, e 10% possuem Ensino Superior (Licenciatura em Eletricidade, pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB).

Observamos, porém, que tanto as pessoas com deficiência física, como as pessoas com deficiência visual não continuaram os estudos após concluírem o Ensino Médio. Na amostra, dos 20 sujeitos pesquisados, 70% têm somente a educação formal de nível médio.

Concernente à qualificação profissional, e à sua contribuição para a inserção no mercado de trabalho, os depoimentos das pessoas entrevistadas com deficiência física mostraram que somente 30% das pessoas entrevistadas estão trabalhando, mas não é resultado do curso de qualificação investigado na época da pesquisa (já estavam empregadas quando fizeram o curso). Apenas 10 % conseguiram aumentar a sua renda em função da qualificação.

Das pessoas entrevistadas com deficiência visual, os dados analisados evidenciam que a maioria também está fora do mercado de trabalho. Somente 20% das pessoas entrevistadas estão inseridas no mercado de trabalho e apenas 20% foram bem sucedidas no aumento da sua renda.

Verificamos que os cursos de qualificação pouco significaram para o aumento da renda das pessoas com deficiência física e das pessoas com deficiência visual. Primeiro, por não terem conseguido a inserção no trabalho, e depois por não conseguirem desenvolver por conta própria alguma atividade laboral em suas residências, por falta de condição financeira.

Constatamos que as pessoas entrevistadas têm condições de serem inseridas no trabalho, desde que a sua escolaridade e, principalmente, a sua qualificação forneçam as habilidades e as competências condizentes com as demandas do mercado de trabalho, que os cursos oferecidos atendem as exigências do mercado e realmente as qualifiquem para as ocupações a serem desempenhadas. Das 20 pessoas entrevistadas para a pesquisa, 70% estão fora dos meios produtivos, não estão tendo oportunidade de serem aproveitadas nem utilizadas as suas capacidades, o seu potencial criativo, intelectual, nem a habilidade de interação que essas têm com as demais pessoas.

Deste modo, tanto as pessoas com deficiência física, como as pessoas com deficiência visual, apesar da Lei de Cotas 8.213/91, regulamentada no Decreto Federal 3.298/99, também estão nas fileiras de desempregados e subempregados, igualmente às demais pessoas,

em decorrência da crise econômica mundial que afeta um grande número de pessoas e países. Isso acontece, também, pelos seguintes fatores: baixa escolaridade, falta e/ou baixa qualificação, bem como a falta de acessibilidade, transporte inadequado, barreiras arquitetônicas e de atitudes, preconceito e discriminação por parte da sociedade e empresários.

Os depoimentos das pessoas entrevistadas evidenciaram que as razões que as motivaram nas escolhas dos cursos, os fatores intrínsecos e extrínsecos, vão desde a busca pela inserção e a reinserção no trabalho, até a busca de conhecimento, aquisição de competência e de socialização. Mas o fator intrínseco de reconhecimento social foi o mais relatado, o desejo que as pessoas fiquem sabendo que elas são “capazes e eficientes”.

Na análise dos dados sobre as ocupações que os sujeitos entrevistados com deficiência física e com deficiência visual desempenharam após a qualificação profissional, foi constatado que eles desenvolvem funções com pouca relevância social, que não utilizam a capacidade e o potencial dessas pessoas.

A inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho envolve igualdades de direitos, mas quando faltam rampas, rebaixamento das calçadas que facilitam a locomoção de pessoas com deficiência física, e de pistas táteis, sinalizadas sonorizadas para o ir e vir de pessoas com deficiência visual, bem como a falta de transporte digno, elas são impedidas de participarem de todas as instâncias sociais como cidadãos em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, neste estudo, que houve avanços sociais na inserção de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. Mas as conquistas, sem dúvida, ainda representam pouco na luta pela inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Há muito a ser feito, pois milhares de pessoas continuam à margem da vida, escondidas atrás de dificuldades e barreiras, que são mínimas e imperceptíveis para alguns, mas que para outros se constituem em obstáculos quase impossíveis de serem supe-

rados no momento em que tentam ser inseridos em atividades laborais e na vida cotidiana.

Após análise do caminho percorrido pelas pessoas com deficiência para terem seus direitos reconhecidos, principalmente concernentes ao acesso ao mercado de trabalho, não podemos deixar de reconhecer que houve avanço nas oportunidades de empregos, na inserção no trabalho por parte das pessoas com deficiência no Brasil, devido ao cumprimento da Lei de Cotas. Mas a inclusão econômica dessa população não deveria ser a única forma disponível para conseguirem sua realização profissional, bem como a inclusão em empresas ser apenas por imposição legal. Deve-se, sim, valorizar a competência e a habilidade dos profissionais inseridos.

O maior problema enfrentado por uma pessoa com deficiência não se deve à ausência de leis, pois, nesse aspecto, o Brasil possui uma legislação aplicável nos mais diversos tipos de situações e problemas. Alcançamos um nível razoável de proteção legal. Mas a dificuldade é da eficácia das normas existentes, as leis têm se mostrado importantes e úteis, no papel, mas na prática não têm tido a mesma aplicabilidade. É necessária a concretização das leis, dos programas estabelecidos, a transformação das ideias em realidade. Tudo isso continua a ser o grande desafio de nossa sociedade.

A solução da maioria dos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência passa por uma mudança do ponto de vista sócio-cultural. E, para que esta solução se viabilize, o engajamento da sociedade civil é fundamental. O desafio, em suma, é de toda a coletividade.

Informação e conhecimento podem combater ou diminuir o preconceito e a discriminação de grupos minoritários, incluindo as pessoas com deficiência, nos livrando, assim, de situações difíceis e complicadas. Devido a um padrão pré-estabelecido pela sociedade para a contratação e a inserção dessa população no mercado de trabalho, é necessária a comprovação das limitações decorrentes da deficiência e que essas se enquadrem dentro dos requisitos da Lei, nas determinações legais. A compreensão sobre “deficiência”, suas necessidades e percepções podem contribuir para a qualificação e o trabalho oferecido a essas pesso-

as. Portanto, quanto mais pesquisarmos e discutirmos sobre o assunto em questão maior será o entendimento de que as pessoas com deficiência podem trabalhar nos mais diversos tipos de ocupações, desde que sejam respeitadas suas limitações e feitos os ajustes necessários para o desempenho das atividades nos postos de trabalho disponíveis.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. A. L. C. As Metamorfoses no mundo do trabalho. In: GOMES, Álvaro (Org.) *O trabalho no século XXI: considerações para o futuro do trabalho*. São Paulo: Anita Garibaldi, Sindicato dos Bancários da Bahia, 2001, p. 17-31.
- _____. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 10-25.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei nº 8.213, de 24 de Julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm>. Acesso em: 20 ago. 2011.
- _____. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidadas as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 20 ago. 2011.
- _____. *Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a Organização de Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L*8742.htm>. Acesso em: 3 mar. 2008
- _____. Ministério do Trabalho e Emprego. *Características do emprego formal segundo a Relação Anual de Informações Sociais: RAIS 2008: principais resultados*. 2008. Disponível: <http://www.mte.gov.br/rais/resultado_2008.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2010.

DEL MASSO, M. C. S. de. *Orientação para o trabalho: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FEBRABRAN. Federação Brasileira de Bancos. 2009. Disponível em: <http://www.febraban.org.br/Noticias1.asp?id_texto=542&id_pagina=59&palavra=Ac> Acesso em: 12 mar. 2009.

_____. *População com deficiência no Brasil: fatos e percepções*. São Paulo: Febraban, 2006. Disponível em: <http://www.febraban.org.br/Arquivo/Cartilha/Livro_Popula%Ed7ao_Deficiencia_Brasil.pdf> Acesso em: 15 fev. 2010.

IBGE. *Censo demográfico 2000: Características da População e dos Domicílios: Resultados do universo*. 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>> Acesso em: 10/03/2007.

_____. *IBGE e Corde abrem encontro internacional de estatísticas sobre pessoas com deficiência*. 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_imprensa.php?id_noticia=438> Acesso: 4 mar. 2010.

LANCILLOTTI, S. S. P. *Deficiência e trabalho: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

MANFREDI, Maria Sílvia. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

NERI, M. et al. *Retratos da deficiência no Brasil/PPD*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE e Banco do Brasil, 2003.

PASTORE, J. *Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência*. 2. ed. São Paulo: Ltr, 2000.

ROSS, P. R. Trabalho das pessoas com deficiência: transformando barreiras em oportunidades. In: MANZINI, E. J. de (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006, p. 171-180.

_____. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas-SP: Papirus, 1998. p. 53-110.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENAI. Inclusão: educação para todos. Senai estimula a inserção de pessoas com necessidades especiais em cursos de aprendizagem industrial. *Revista SENAI*

BRASIL, Brasília, fev. 2008. p. 8-11. Disponível: <<http://www.dn.senai.br/sb/sb117/Editorial.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2010.

VASCONCELOS, F. D. *Ironias da desigualdade*: políticas e práticas de inclusão de Pessoas com deficiência física. Salvador. 2005. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Terceiro Enredo

Conhecimento, políticas públicas e educação profissional:

conceitos enredados na
formação dos sujeitos



Formação profissional em um mundo de automação

Robinson Moreira Tenório¹

Cláudio Alves de Amorim²

INTRODUÇÃO

O presente artigo é motivado pela automação crescente dos processos produtivos, com reflexos significativos sobre o exercício das profissões. Esse é um problema antigo, mas que se torna mais urgente na medida em que o rápido desenvolvimento de dispositivos e sistemas computadorizados, iniciado na década de 1960, permite a execução automática de tarefas que, quando executadas por seres humanos, exigem raciocínio e conhecimento especializado (além de habilidades motoras, que há milênios as máquinas vêm substituindo). Ou, como quer Lojkine (2002, p. 62-63),

[...] os novos meios informáticos de trabalho abrem uma nova era na história da humanidade: a da objetivação, pela máquina, de funções abstratas, reflexivas, do cérebro – não mais funções cerebrais ligadas [somente] à atividade da mão.



1 Doutor em Educação; Professor da Faced/UFBA.

2 Doutor em Educação; Professor da Universidade do Estado da Bahia/Uneb.

Por meio da automação, as máquinas não só substituem as pessoas em tarefas para cuja execução a presença humana era antes fundamental, como também viabilizam a execução de tarefas que seriam irrealizáveis sob controle exclusivamente humano. Os exemplos dessa tendência são incontáveis, desde a operação das modernas escavadeiras, na construção civil, à pilotagem dos grandes aviões a jato, passando pelo uso rotineiro de *softwares* para a resolução de problemas avançados de engenharia.

Atualmente, a automação é tão banal que passa despercebida, e poucos nos lembramos de que até a década de 1970 os funcionários dos bancos ainda atualizavam à mão as fichas cadastrais de seus clientes, que só depois eram enviadas para o birô de digitação, onde se transformavam em registros computadorizados (os mais jovens nem sabem disso). Da mesma forma, não nos damos conta de que, no decorrer do século XX, os sistemas automatizados passaram a controlar aspectos críticos das nossas vidas, tais como exames e procedimentos médicos, geração e distribuição de energia elétrica, produção e refino de petróleo, fabricação de bens de consumo e sistemas telefônicos, entre outros.

Incorporando-se ao nosso cotidiano, através de objetos e procedimentos ordinários, a automação se torna até certo ponto invisível, e por isso tendemos a esquecer que, para além dos aspectos técnicos, ela é fruto de um processo histórico condicionado pela ordem econômica e pelas relações de poder vigentes a cada tempo.

A introdução da automação na sociedade sempre traz problemas novos, embora nem sempre resolva problemas antigos e, mesmo quando representa um auxílio efetivo ao trabalho, todo equipamento ou sistema automatizado requer, dos seus operadores, o aprendizado de novos procedimentos e a sedimentação de novos hábitos. Quando o indivíduo está acostumado a realizar suas tarefas de certa maneira, a introdução de auxílios automáticos pode perturbá-lo temporariamente, no campo cognitivo, no campo psicomotor, ou em ambos³.



3 Não obstante, pouquíssimos estudantes universitários na área de informática têm consciência de que, ao projetar e implantar um novo sistema de informação, estarão intervindo no modo de vida das pessoas obrigadas a trabalhar com o sistema, com reflexos

Todos nós que estamos imersos em um modo de vida tecnológico, característico das sociedades industriais contemporâneas, já experimentamos algum nível de desconforto ou frustração ao interagir com dispositivos que, de alguma forma, não obedecem aos nossos comandos e cujo comportamento não corresponde às nossas expectativas. Os telefones celulares, por exemplo, frequentemente parecem ter “vida própria”, funcionando de acordo com uma lógica que não é a do usuário. Evidentemente, os programas de computador e os equipamentos computadorizados usados no exercício das várias profissões também têm as suas peculiaridades, e nem sempre operam conforme o esperado.

Com a introdução de novas técnicas de automação, imperfeições e imprevistos são inevitáveis porque, em sentido estrito, há limites para o que é possível modelar, prever e controlar nos projetos de dispositivos muito complexos. Consequentemente, ao mesmo tempo em que certos problemas são resolvidos através da automação, surgem outros. Portanto, importa saber se os benefícios da automação em determinada área profissional superam os riscos e inconvenientes que ela traz, mas esse balanço é muito delicado, pois envolve, além de problemas técnicos complexos, problemas ergonômicos, epistemológicos, éticos, econômicos e políticos de difícil solução. Por isso, o uso crescente da automação em quase todas as profissões coloca uma série de desafios importantes, cujo enfrentamento satisfatório demanda pessoas muito bem formadas.

Com Álvaro Vieira Pinto (2004, v. 2, p. 785), acreditamos que

[...] a tendência do processo de acelerado desenvolvimento da tecnologia será fazer-se em direção a dois resultados simultâneos e conjugados, o incremento do trabalho, sem dúvida em formas progressivamente mais intelectuais, e a liberação do tempo ocupado na produção, justamente porque exige um trabalho intenso e especializado, mas de menor duração. Além disso, faz-se mister levar em conta que o trabalho técnico a ser executado



no seu mundo cultural e cognitivo, e às vezes até mesmo nos campos físico e emocional. Via de regra, os professores da área também não têm essa consciência.

na ‘era do lazer’ exigirá tão extenso e profundo trabalho científico, que grande parte da existência do trabalhador de então, a bem dizer toda a vida, se consumirá numa aprendizagem difícil, penosa e ininterrupta, porém dignificante e condição de realização da felicidade pessoal.

Partindo desse ponto, nossa tese central é a de que um mundo crescentemente automatizado impõe uma educação profissional que integre *epistémē* (saber teórico), *tékhne* (técnica) e *phrónesis* (sabedoria prática, bom-senso, ou ainda, sensatez).⁴ Acreditamos que esse é um dos caminhos para a realização profissional dos indivíduos aliada à prosperidade dos povos, em harmonia com o meio-ambiente.

AUTOMAÇÃO E TRABALHO

A automação no trabalho aparece sob dois aspectos fundamentais: (1) máquinas e dispositivos automatizados que fazem a mediação entre o ser humano e o mundo físico, tais como os existentes nos aviões e nas fábricas, e (2) sistemas automatizados de cunho simbólico, ou seja, aqueles que lidam apenas com símbolos abstratos, a exemplo dos sistemas de informação administrativos e os programas de computador usados para a solução de problemas algébricos. Contudo, tal distinção não é absoluta porque, cada vez mais, os sistemas de produção automatizados conectam-se diretamente aos sistemas de cunho “administrativo”, dentro de uma visão de otimização integral do processo produtivo.

Se, por um lado, a automação liberta as pessoas de tarefas perigosas, insalubres ou extenuantes, por outro lado expõe milhões de trabalhadores ao desemprego estrutural, ou seja, aquele que ocorre mesmo na presença do crescimento econômico. A propósito, muito antes da crise provocada pelo atentado de 11 de setembro, a aviação civil já era uma área com muito desemprego, nos Estados Unidos. De acordo com os dados compilados por Dupas (1999, p. 140), esse setor demitiu, entre



4 Utilizo, ao longo do texto, a transcrição das palavras gregas conforme a grafia adotada por Chauí (2002), sempre em itálico.

janeiro de 1990 e julho de 1995, cerca de 251.000 trabalhadores. Mesmo levando em conta as demissões decorrentes da terceirização de mão-de-obra, a possibilidade de dispensar tantos trabalhadores, em um período de franca ascensão do tráfego aéreo (anterior aos atentados de 2001), é em larga medida provocada pela automação, tanto dos serviços em terra, quanto das aeronaves: em terra, os modernos sistemas de reservas e vendas de passagens pela Internet eliminaram inúmeros postos de trabalho e, no ar, as aeronaves mais novas dispensaram a figura do engenheiro de vôo. Assim, as aeronaves de médio e grande porte, que voavam com três tripulantes na cabine, passaram a voar com apenas dois.

A fim de entender melhor o desemprego tecnológico, Morgan (1996) divide o chamado mercado de trabalho em dois estratos: o mercado de trabalho primário, onde transitam os trabalhadores de carreira, dotados de conhecimentos específicos, cuja formação profissional exige investimentos de capital mais ou menos significativos, e o mercado de trabalho secundário, onde se posicionam os trabalhadores não-especializados, fáceis de contratar e de demitir, porque sua formação não requer investimentos significativos. Nesse contexto, o mercado de trabalho funciona como um “amortecedor”, que permite à organização se adaptar à flutuação da demanda por seus bens ou serviços, por meio da contratação e da dispensa dos trabalhadores menos qualificados. Dessa forma, preserva-se (até certo ponto) a posição dos trabalhadores do mercado primário e das elites dirigentes contra as “incertezas do ciclo de negócios”. Daí decorre que a existência da tecnologia, por si só, não elimina as tarefas arriscadas, insalubres, repetitivas ou pouco significativas, que continuarão sendo realizadas por seres humanos, enquanto isso for conveniente para os donos do capital.

Cabe observar que, ao substituir as pessoas por máquinas, o empresário espera obter ganhos, ou com o aumento da produção, ou com a melhoria da qualidade do produto, ou com a economia de energia ou de matéria-prima. Por outro lado, ele se compromete com certo modo de produção que, além de demandar um vultoso investimento de capital, implica em um custo fixo elevado com a manutenção e depreciação dos equipamentos, mesmo em períodos prolongados de ocio-



cidade. Por isso, em alguns setores, frequentemente, é mais rentável contratar trabalhadores não qualificados, em caráter precário, do que automatizar as tarefas que eles realizam. É por isso que ocorrem, por exemplo, as contratações de empregados temporários pelas indústrias de chocolates, meses antes da páscoa, dependendo das expectativas de vendas decorrentes do cenário econômico. Consoante à tese de Morgan (1996), os trabalhadores mais qualificados, em especial aqueles que programam as máquinas da linha de produção, são muito menos vulneráveis às flutuações sazonais e às crises econômicas do que os operários embaladores, por exemplo. Logo, a automação não resolve – e possivelmente agrava – o problema da exclusão dos trabalhadores menos qualificados, mantidas as atuais formas de relação entre capital e trabalho.

Dentro das empresas, a presença crescente da automação na produção conduz, atualmente, ao amortecimento, ou ao menos ao mascaramento das tensões entre os trabalhadores e a administração, porque: (1) A automação provoca a dispensa de uma parte significativa da força de trabalho, mas, por outro lado, tende a proporcionar, aos trabalhadores que ficam, melhores condições de higiene e conforto; (2) A atividade sindical se enfraquece, às vezes pelo medo do desemprego, mas sobretudo porque o número de trabalhadores sindicalizados diminui; (3) Os técnicos que detêm o *know-how* de programação e manutenção dos sistemas automatizados são relativamente bem remunerados, e frequentemente enquadrados sob o rótulo dos “cargos de confiança”, gozando de um status social acima da média. Por isso, em geral, tornam-se mais dóceis às demandas do sistema⁵. Porém, com o constante aprimoramento dos sistemas de automação, mesmo a posição dos trabalhadores do mercado primário se torna delicada, porque a tecnologia permite a concentração de mais tarefas sobre um número menor de trabalhadores.

Questões dessa ordem representam desafios enormes, porém muitas vezes ignorados ou subestimados, que não poderão ser resolvidos



5 Nesse sentido, Morgan (1996, p. 291) afirma que normalmente espera-se “lealdade” dos trabalhadores do mercado primário para com as suas empresas.

sem intervenções em profundidade nas atuais formas de organização do mundo do trabalho.

A AUTOMAÇÃO E O LUGAR DAS COMPETÊNCIAS

Na automação, ocorre aquilo que Régis Debray, em entrevista a Scheps (1996, p. 219), chamou de “excorporação das faculdades humanas”, que são depois reincorporadas nas máquinas, por meio dos programas de computador. Ou, nas palavras de Pinto (2005, v. 1, p. 92):

Toda produção de artefatos contém a transferência da idéia de uma ação, concebida e dirigida pelo sistema nervoso, para um dispositivo material exterior, que deve imitar ou realizar com maior rendimento alguma das funções do sistema pensante vivo.

Mas os sistemas automáticos vão além da “reincorporação” de habilidades porque, em muitas atividades, a exemplo da pilotagem de aviões, os sistemas automáticos recebem inúmeros dados coletados por dispositivos de mensuração, que substituem e amplificam os sentidos humanos, integrando dados com velocidade e exatidão sobre-humanas. Mesmo a simples capacidade de armazenar dados em larga escala, que é a mais banal das capacidades dos computadores, é superior às possibilidades do cérebro.

Enquanto os dados armazenados são usados sob controle direto de um operador, não se evidencia um problema epistemológico. Contudo, na medida em que eles são processados de modo que o sistema tome decisões autonomamente, ou substitua o *savoir-faire* de alguém, o lugar das competências humanas é colocado em questão, assim com os limites e possibilidades da própria máquina. Esse, aliás, é um dos aspectos mais críticos da crescente presença do computador nos diversos campos da atividade humana invadidos pela automação: ao nos tornarmos cada vez mais dependentes dos sistemas de automação, até que ponto seremos obrigados a abdicar das nossas percepções e juízos, em favor dos caminhos determinados pela máquina? E, por outro lado, até que ponto esses caminhos são confiáveis?

É inevitável, e até mesmo desejável, que certas competências humanas sejam deslocadas pelo progresso tecnológico. Por outro lado, é imprescindível que sejam asseguradas, no processo educacional, as competências necessárias para que as pessoas possam agir em contexto, de forma confiável, mantendo o juízo crítico e epistemológico sobre os próprios atos, mesmo diante de programas de computador e máquinas que parecem fazer tudo (ou quase tudo) sozinhos. Essas considerações nos remetem à erosão das competências, fenômeno que salta aos olhos de qualquer educador no campo das ciências formais e da natureza⁶.

Nos últimos anos, os estudantes têm se tornado cada vez mais dependentes das máquinas de calcular eletrônicas, mesmo para realizar cálculos elementares. A esse respeito, pode-se alegar que, com a banalização das calculadoras, na prática não há nessa tendência nenhum mal. Entretanto, as coisas não são assim tão simples, pois quando os alunos tornam-se dependentes das calculadoras, eles não transferem para elas apenas “a parte mecânica da aritmética”⁷, como seria desejável. Frequentemente, a possibilidade de realizar cálculos muito rapidamente faz com que eles suspendam o seu julgamento a respeito dos resultados. Uma das mais rotineiras manifestações dessa tendência é a perda de noção das ordens de grandeza.

Quando os cálculos eram feitos à mão, ou com a ajuda das régulas de cálculo, era necessário, a cada passo, monitorar o deslocamento posicional das casas decimais, para exprimir os valores corretamente por meio da notação científica. Além disso, era necessário desenvolver uma sensibilidade apurada para a oportunidade de aproximações que facilitassem os cálculos, sem perda significativa da precisão. Mais ainda, as divisões e multiplicações envolvendo grandes números tinham que ser feitas através de logaritmos, o que tornava certa vigilância epistemológica parte essencial do processo de cálculo. Portanto, a parte mecânica da aritmética permanecia vinculada ao significado dos números.



6 O que não significa que não ocorra, também, em outras áreas.

7 Expressão usada por Collins (1992), para falar daquilo que as calculadoras podem fazer.

Agora, como a calculadora realiza os cálculos instantaneamente, com certo número de algarismos significativos, o estudante fica propenso a se despreocupar do significado das operações.

Por exemplo, se desejo fazer a operação $(10.020.000 + 2.500.000) / 1.001$, e não disponho de calculadora à mão, desprezo, de saída, a unidade “1” do denominador. Depois, posso simplesmente eliminar três zeros de cada membro do numerador e somá-los, obtendo o resultado 12.520, em poucos segundos. Contudo, um aluno de graduação típico, hoje em dia, digitaria os algarismos e operadores na calculadora, diretamente, tal como aparecem na expressão. Fazendo isso, na calculadora do Windows® (com maior demora, em comparação com o cálculo de cabeça), obtemos o resultado 12487,512487512487, que é apenas cerca de 0,1% menor do que o obtido anteriormente. Naturalmente, essa diferença é desprezível na maioria dos cálculos em engenharia e negócios, ao menos como uma primeira aproximação. O problema é que, tendo perdido a vigilância sobre as ordens de grandeza, eu poderia, por exemplo, esquecer de digitar um zero no segundo operando do numerador. Então, o resultado da operação seria $(10.020.000 + 250.000) / 1.001 = 10259,7402597402597$, portanto cerca de 18% menor do que deveria ser, o que certamente comprometeria os cálculos. De fato, muitos estudantes, ao cometer tais erros de digitação, nem se dão conta de que os resultados se distanciam do esperado.

Collins (1992) narra o caso de um aluno que precisava calcular a posição de um ponto em uma reta, bastando, para isso, multiplicar a coordenada x , igual a 352, pela inclinação da reta, igual a -0,84104. Seguindo seu “bom senso”, o aluno, “pouco versado em números”, digitou “352 x - 0,84104 =”, e aceitou prontamente a resposta da máquina: 351,15896. Obviamente uma resposta errada, pois a resposta certa seria -296,04608. Porém, da forma como a operação foi inserida na calculadora, o que o aluno realmente fez foi subtrair 0,84104 de 352, porque o sinal de subtração se sobrepôs ao de multiplicação, digitado antes. Um tipo de erro que jamais aconteceria se o aluno fosse forçado a efetuar a operação à mão, mesmo que com isso fosse necessário aceitar um valor aproximado. O problema grave que se evidencia aqui é a suspensão do

juízo sobre o resultado obtido, ou, por outra via, a confiança cega no resultado dado pela máquina.

Cabe insistir que não se trata apenas de um problema de desatenção, ou um pequeno deslize de cálculo. Afinal, se um dos operandos era positivo e o outro, negativo, o resultado da multiplicação deveria ser negativo. Esse é um princípio que se aprende na escola fundamental, mas que o aluno do exemplo, em nível universitário, desconsiderou. De fato, as narrativas dos professores universitários estão atualmente cheias de exemplos de mesma natureza, e temos visto alunos em cursos de Ciência da Computação e afins que recorrem à calculadora para fazer contas tais como $120 \div 4$ (cento e vinte dividido por quatro), ou 2^5 (dois elevado à quinta potência).

Obviamente, não afirmamos que é melhor trabalhar sem calculadora, mas sim que a calculadora, ao incentivar certo descaso epistemológico (diriam outros, “preguiça mental”), tem sido um fator de erosão da competência aritmética. Portanto, há fortes indícios de que a tecnologia tem contribuído para a erosão de pelo menos uma competência amplamente valorizada historicamente – no caso, a competência aritmética⁸. O problema, porém, é mais grave se pensarmos que está em jogo certa “invigilância epistemológica”, ou suspensão do senso crítico em relação às operações das máquinas e programas de computador.

É certo que, se um engenheiro se utiliza de um software especializado para realizar os cálculos estruturais de determinada obra, ele deve, pelo menos em tese, ter a capacidade de julgar a qualidade das respostas fornecidas pelo software, a fim de perceber eventuais desvios que possam colocar o sucesso do empreendimento em perigo. Mas se ele tiver uma formação profissional precária, e por isso confiar cegamente



8 Há um antigo conto de ficção científica, cuja fonte me escapa, em que um indivíduo redescobriu, para espanto da comunidade, como fazer cálculos aritméticos sem ajuda das máquinas. Um enredo interessantíssimo, que esbarra em uma questão intrigante: se o *know-how* aritmético tinha sido completamente perdido, quem era responsável pelo projeto das máquinas de calcular? A esse respeito, cabe observar que projetistas de computadores têm um domínio profundo dos métodos aritméticos, especialmente para fazer face aos problemas de aproximação.

na máquina, talvez não esteja apto a perceber e corrigir uma eventual falha nos cálculos, antes que ela se materialize sob a forma de um dano econômico, ambiental ou à vida humana.

O desenvolvimento técnico, em todos os períodos da história, altera o quadro das competências humanas, obrigando ao desenvolvimento de umas, enquanto outras se tornam obsoletas. Isso é normal. Não é esse o nosso motivo de inquietação, mas (1) a potencial erosão de competências que seguem necessárias, e talvez mais importantes do que no passado, em virtude de um fetiche tecnológico que inverte o protagonismo entre pessoas e máquinas, e (2) a urgência em desenvolvermos as competências necessárias para que o trabalho em um mundo de automação renda bons frutos, maximizando o potencial emancipador das máquinas.

EPISTÊME, TÉKHNE E PHRÓNESIS

Aristóteles dedica o Livro VI da *Ética a Nicômaco* ao estudo das “virtudes do intelecto”, dentre as quais três interessam diretamente ao presente texto: *epistême*, *tékhne* e *phrónesis*. Dessas, as duas primeiras são expressões familiares, que reverberam em palavras importantes dos idiomas ocidentais. São também muito fáceis de explicar ao pensamento contemporâneo.

A *epistême* refere-se ao que é demonstrável e, por extensão, aos objetos e processos passíveis de estudo por meio de modelos matemáticos. Por isso, frequentemente se traduz *epistême* por “ciência”. A *tékhne* é o domínio da técnica, em suas variadas expressões. Engenheiros, artesãos e médicos, por exemplo, são profissionais da *tékhne*, embora informados pela ciência. Da confluência entre ciência e técnica desenvolve-se a tecnologia, associada à racionalidade dos meios, ou racionalidade instrumental, em busca da eficácia na ação. Portanto, *epistême* e *tékhne* não são apenas termos familiares, mas denominações para uma larga gama de processos, mecanismos, equipamentos e procedimentos constitutivos da sociedade industrial. Logo, ideias com as quais lidamos e sobre as quais falamos todos os dias.

O termo *phrónesis* normalmente é traduzido ao português como “sabedoria prática”, e para o inglês como *practical wisdom*. São traduções pertinentes, desde que, em nosso idioma, não confundamos essa “sabedoria prática” com um saber prático, ou *know-how*, que corresponderia melhor à *tékhne*. Também o termo “sensatez”, usado por Caeiro (ARISTÓTELES, 2009), parece-nos adequado.

Para Aristóteles, a *phrónesis* tem um caráter próprio. Não é *epistémé* porque não diz respeito ao conhecimento das coisas demonstráveis, e também não é *tékhne*, porque esta se refere ao conhecimento empregado na produção material ou simbólica, mas “ação e produção são coisas de espécies diferentes”. (ARISTÓTELES, 1998, p. 142) O termo se refere à capacidade de agir com vistas ao bem do ser humano, que se manifesta predominantemente em relação aos “particulares”, ou seja, tendo em vista a harmonização das condições contingentes da existência humana, no rumo dos fins almejados. Portanto, “[...] a pessoa dotada de sabedoria prática tem o conhecimento sobre como se comportar em cada situação particular, que jamais pode ser comparado ou reduzido ao conhecimento de verdades gerais”.⁹ (FLYVBJERG, 2001, p. 57) Em outras palavras, a *tékhne* implica em técnicas de aplicação, até certo ponto, gerais; heurísticas, métodos que se traduzem em certo *savoir-faire*. A *phrónesis*, por outro lado, reflete certa maturação do caráter, certo “tato” para lidar com o as circunstâncias sempre cambiantes da vida social. Pressupõe reflexão, o debruçar-se sobre a compreensão de valores, tendências e necessidades humanas, a fim de que a ação, embora contingente, seja o tanto quanto possível orientada por princípios estáveis.

A *phrónesis* é, segundo Aristóteles, totalmente dependente da experiência, e a esse respeito o Filósofo chega mesmo a afirmar que as pessoas dotadas de experiência, porém desprovidas de conhecimento teórico, são frequentemente mais eficazes nas suas ações do que outras que possuem apenas o conhecimento teórico. Nesse sentido, “sensa-



9 *general truths*, no original.

tez” pode ser uma tradução viável para *phrónesis*, na medida em que a pessoa sensata é justamente aquela capaz de fazer boas escolhas em situações particulares, orientada por princípios norteadores de cunho geral. Em uma situação de calamidade, por exemplo, os conhecimentos e a habilidade técnica de um cirurgião o ajudarão a salvar vidas, mas o seu bom-senso é que poderá guiá-lo na triagem dos pacientes a atender, diante da impossibilidade de atender a todos imediatamente.

Por fim, é preciso distinguir a *phrónesis* da habilidade política vulgar, que combina artimanhas, barganhas, ameaças e seduções no encalço de fins geralmente egoísticos e contingentes. Ao contrário, diz Aristóteles, as pessoas dotadas de *phrónesis* são capazes de ver o que é bom para si próprias e para os seres humanos em geral, na medida em que se trata de uma “[...] capacidade verdadeira e raciocinada de agir com respeito aos bens humanos”. (ARISTÓTELES, 1998, p. 143) Ou seja, a *phrónesis* pressupõe propósitos orientados ao bem-estar geral.

Compreendemos a *tékhne*, a *epistéme* e a *phronésis* como quadros orientadores, ou ainda, “metacompetências” cujo desenvolvimento é urgente para o exercício das profissões em um mundo de automação. Na próxima seção exploramos essa ideia, mostrando como, na aviação comercial, essas virtudes aristotélicas se combinam para os fins desejados, ou seja, viagens seguras e econômicas. Em particular, mostraremos a importância crucial da *phrónesis*, dentre as três virtudes, justamente aquela que recebe a menor atenção na educação profissional.

O CASO DA AVIAÇÃO CIVIL

A aviação é uma das áreas pioneiras no uso de sistemas automatizados e, conseqüentemente, uma das mais dependentes da automação. Além disso, a profissão de piloto requer o exercício de capacidades abrangentes, em cooperação permanente com dispositivos altamente complexos para o desempenho de tarefas críticas. Por isso, é uma área privilegiada para o estudo das relações entre pessoas e máquinas no exercício profissional.

Incidentes sérios e acidentes de graves proporções já foram causados pelo “desentendimento” entre pilotos e sistemas automatizados¹⁰. Job e Tesch (1998) analisam um acidente com um Airbus A300, minutos antes do previsto para a aterrissagem em Nagoya, no Japão, causado por uma espécie de briga entre os pilotos e os computadores pelo controle do avião. Tendo, inadvertidamente, selecionado um modo incorreto no computador de bordo, o co-piloto fez com que a aeronave alterasse seu curso vertical, estabilizando a altitude, ao contrário do que se esperava durante o pouso. Ao perceber o problema, nem ele nem o capitão foram capazes de desconectar o piloto automático completamente, e assumir o controle da aeronave, e não entenderam que isso estava acontecendo. Consequentemente, seus movimentos sobre os manches foram recebidos pelos sistemas automáticos como desvios no comportamento da aeronave. Além de não obedecer plenamente aos comandos, os computadores enviaram aos sistemas direcionais outros comandos, contrários aos dos humanos. Nessa disputa pelo controle do avião, sucederam-se elevações e perdas de altitude. Finalmente, o avião perdeu sua sustentação aerodinâmica e bateu violentamente contra o solo, bem próximo ao aeroporto.

Outro acidente quase idêntico ocorreu com um avião do mesmo modelo e da mesma companhia aérea, em 1998. Antes, em 1991, um incidente sério, com um avião da mesma “família”, mas de outra companhia, seguiu um padrão disfuncional análogo. (JOB; TESCH, 1998) Tais acontecimentos alertam para os riscos dos sistemas automatizados, que, no caso, superaram até mesmo a capacidade de entendimento de profissionais altamente qualificados.

Os pilotos profissionais são instruídos a confiar na automação, acostumam-se a ela e dependem dela totalmente para suas atividades rotineiras. Gradativamente, eles automatizam seus próprios procedimentos no contato com os sistemas computadorizados de bordo. Então, fica



10 A palavra desentendimento, aqui, tem uma conotação provocadora. Não é a máquina que se desentende com as pessoas, mas, indiretamente, as pessoas que conceberam e construíram a máquina se desentendem com as que as utilizam.

cada vez mais difícil confiar desconfiando, o que seria atitude mais sábia e coerente, uma espécie de vigilância epistemológica e tecnológica aplicada. Mas, ao contrário, a vigilância sobre os parâmetros de voo é uma das competências que tende a ser corrompida pela automação das aeronaves. Mesmo em aeronaves pouco automatizadas, para os padrões atuais, a “invigilância” dos pilotos já provocou catástrofes.

No dia 3 de setembro de 1989, um Boeing 737-200 da Varig, fabricado em 1974, caiu em plena selva amazônica, no Pará, após vagar sem rumo na escuridão da noite por horas, até que seu combustível se esgotasse. O motivo do acidente: o comandante leu no plano de voo o número 0270, e ajustou o piloto automático para uma proa de 270°, quando deveria tê-la ajustado para 27,0°. Aparentemente, o co-piloto não fez a sua parte, que consistiria em verificar a coerência do ajuste. Decolando com um desvio de 247° em relação ao esperado, o avião seguiu no rumo oeste, ao invés de nordeste, como deveria ter feito, na etapa Marabá-Belém. Ainda assim, se os pilotos tivessem “balizado lateralmente a navegação, como prescrevem as normas de pilotagem” (SANT’ANNA, 2001, p. 213)¹¹, teriam verificado o desvio de curso, e tomado as providências para sua correção. Entretanto, prosseguiram rotineiramente, confiando cegamente no piloto automático, que na verdade estava conduzindo o avião para onde foi ordenado, **mas não poderia saber para onde tinha de ir**. Além disso, o voo se realizava com céu limpo, sem distúrbios climáticos, em horário próximo ao pôr do sol. Ora, tivessem os pilotos exercitado os mais elementares conhecimentos de geografia, veriam que estavam no rumo errado. Alguns passageiros, habituados à rota, de fato observaram o desvio em relação ao sol poente, além dos acidentes geográficos não familiares que podiam ver pelas janelas. Cada qual, entretanto, confiando mais na competência dos pilotos do que no seu próprio bom senso, parece ter guardado para si mesmo as suas dúvidas, até que fosse tarde demais. Por fim, já no escuro, e não



11 Na época não havia GPS, mas mesmo em uma área remota como a Amazônia, algumas estações de rádio em terra permitiam aos pilotos estimar a posição do avião, por meio de “um exercício simples de trigonometria, bê-á-bá da navegação aérea”. (SANT’ANNA, 2001, p. 213)

tendo avistado o aeroporto de destino na hora prevista, o comandante, ao consultar o radar e não observar os acidentes geográficos característicos da região de Belém, julgou “[...] que as imagens estivessem sendo mascaradas por algum tipo de interferência”. (SANT’ANNA, 2001, p. 213)

Por um lado, podemos dizer que esse trágico acidente se deu por falhas técnicas, uma vez que os pilotos não executaram os procedimentos recomendados de navegação. Por outro lado, desde o primeiro engano, com a inserção dos dados errados no piloto automático, até o desfecho final, houve tempo de sobra para que o rumo do avião fosse corrigido. O relato detalhado do acidente, contudo, baseado em depoimentos e na gravação da “caixa preta”, mostra que os pilotos perderam a noção dos procedimentos a adotar, como que desconectados da sua missão de levar os passageiros ao seu destino com segurança. Piloto e co-piloto, embora jovens (32 e 29 anos, respectivamente), não eram inexperientes, conheciam os procedimentos técnicos, e não podiam ser completamente ignorantes em geografia. Faltou aplicar seus conhecimentos para atingir os objetivos profissionais justos, naquela ocasião. Em outras palavras, não foi por falta de conhecimento formal (coordenadas geográficas etc.), ou por falta de conhecimento técnico (regras de pilotagem) que os pilotos se envolveram no acidente. Foi por falta de mobilização desses conhecimentos de forma consciente e contextualizada – justamente um dos aspectos da *phrónesis*.

Cabe insistir: não é a automação, por si só, que causa acidentes. Ela apenas redistribui responsabilidades, e assim muda as razões pelas quais os acidentes ocorrem. No caso em foco, a falta de vigilância dos pilotos em relação à rota seria impensável se o avião não tivesse piloto automático, pois eles teriam que cuidar de todos os detalhes da navegação. Por outro lado, é claro que a falta de piloto automático submeteria os pilotos a uma fadiga física e cognitiva que também poderia causar acidentes¹².



12 Atualmente, é praticamente impossível ocorrer um acidente como o do vôo RG-254, devido à sofisticação dos sistemas de navegação, tanto os inerciais quanto os baseados em GPS, que permitem localizar a aeronave com enorme precisão.

A automação dos aviões não transforma os pilotos em figuras decorativas, para fins de relações públicas das companhias aéreas. Ao contrário, deles se demanda a permanente atualização profissional a fim de gerenciar os sistemas automatizados visando à máxima segurança e economia nas operações. Primeiramente, porque nem todos os aviões e aeroportos comportam os níveis extremos de automação – de modo que o piloto desempenha ainda um papel central, especialmente nas decolagens e aterrisagens. Segundo, porque

[...] as aeronaves automatizadas não toleram um comportamento passivo por parte dos pilotos. Ambos têm que estar plenamente envolvidos na coleta e processamento de informações, e na tomada de decisões rápida e precisa. (RISUKHIN, 2001, p. 128)

Portanto, a rotina, em aviação, é um contra-senso, uma distorção comportamental individual e coletiva, potencializada pela automação crescente dos aviões.

Dois vôos nunca são iguais. Todos são únicos. Mas há um requisito que deve ser atendido em todos os vôos: toda informação relevante para o vôo tem que ser continuamente coletada, cuidadosamente avaliada¹³ e adequadamente usada pela tripulação de cabine. Uma dose saudável de alerta [*sic*] e de *curiosidade durante* todo o vôo não faz mal a nenhum piloto, independente da sua experiência e das capacidades do avião. (RISUKHIN, 2001, p. 129, grifo nosso)

Ou seja, não há nível de automação que sirva de pretexto para o comportamento rotineiro que conduz à invigilância¹⁴. Tal conclusão vai ao encontro da posição de L. Pinto e Geraldo Pinto (2003, p. 17, grifo do autor) sobre o trabalho do piloto:



13 Assessed no original.

14 O que vai ao encontro da opinião de um dos pilotos com quem conversei, militar reformado, agora na aviação de carga, e com mais de 35 anos de experiência.

Quando estamos sentados na nossa cabine de comando não devemos esquecer que lá atrás, na cabine de passageiros, encontram-se centenas de pessoas que entregam as suas vidas em nossas mãos, confiando que sabemos o que estamos fazendo e que somos capacitados para resolver com segurança qualquer situação que possa vir a acontecer. [...] as duas coisas – *atitude profissional* e *capacidade técnica* – estão muito ligadas na operação de um avião em serviço de transporte aéreo.

240
✿

Essa fala ressalta a importância prática da combinação entre *epistémé*, *tékhne* e *phrónesis* na formação do piloto. Se ele se lembra dos passageiros, é porque, em primeiro lugar, acredita no valor essencial de suas vidas. Além disso, está disposto a promover esse valor, por meio da ação contextualizada, apoiada nos saberes específicos da profissão – tanto formais quanto artesanais – e na experiência que lhe permite lidar adequadamente com as contingências de cada voo.

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

Com Paulo Freire (1977, p. 88), precisamos compreender que “[...] a capacitação técnica é mais do que o treinamento, porque é busca de conhecimento, é apropriação de procedimentos”. Uma proposição que se torna tanto mais atual quanto mais os sistemas produtivos incorporam a evolução da cibernética, requerendo dos trabalhadores a compreensão sistêmica das suas ações, tanto no âmbito propriamente técnico, como no âmbito político. Uma demanda algo desafiadora, mas ao mesmo tempo preenche em possibilidades emancipadoras.¹⁵

O presente texto considera a educação para o trabalho sob uma perspectiva emancipadora, portanto distante da mera qualificação de mão-de-obra, ou de alguns programas de “inclusão digital” que preparam as pessoas para continuar servindo aos interesses do capital com



15 Além de Vieira Pinto, a quem nos temos referido constantemente, Lojkin (2002) também adota como uma de suas teses centrais o potencial emancipador dos sistemas cibernéticos, através da pressão que exercem sobre os modos tradicionais de divisão do trabalho.

mais eficiência, sem, contudo, contribuir substancialmente para a mudança das estruturas tecnológicas, científicas, econômicas e sociais. Na prática, as ações paliativas de qualificação para o “mercado de trabalho” são necessárias, mas a longo prazo não resolvem as contradições do nosso mundo de automação, de certo modo resumidas na seguinte passagem de Celso Furtado (2000, p. 17):

[...] o particular dinamismo da sociedade capitalista tem sua causa primária no fato de que a estrutura de privilégios que lhe é inerente apóia-se na inovação técnica. Em outras palavras, porque assegura a reprodução dos privilégios, o avanço da técnica encontra nesse tipo de sociedade todas as facilidades para efetivar-se. Mas a absorção do progresso técnico em uma sociedade competitiva implica forte acumulação, e esta, *per se*, engendra pressões sociais no sentido de redução das desigualdades. Assim, a ação conjugada da inovação técnica e da acumulação concilia a reprodução dos privilégios com a permanência das forças sociais que os contestam.

Nesse processo, o grande capital prospera por meio da cooptação de trabalhadores altamente qualificados para posições-chave, na concepção e operação dos meios tecnológicos. Ao mesmo tempo, mantém os menos qualificados na periferia do sistema produtivo, em tarefas penosas e parcamente remuneradas. Além de velhos mecanismos de opressão, e de outros novos, os atuais gestores do capital se valem do avanço tecnológico como instrumento de sedução, através do qual as chamadas classes médias são cooptadas para um modo de vida consumista, que lhes rouba a energia, o tempo e o capital que poderia ser investido na própria emancipação, e também na emancipação das camadas sociais desprestigiadas. Por outro lado, um contingente cada vez maior de jovens desempregados, portadores de diplomas de nível superior, convive lado a lado com profissionais que trabalham obsessivamente, pois tiveram sua carga cognitiva multiplicada pela utilização dos meios eletrônicos de comunicação e de processamento de dados.

Os chamados países ricos camuflam, em parte, as tensões daí decorrentes, exportando as tarefas intensivas em mão-de-obra pouco

qualificada para os países economicamente subdesenvolvidos. Quando tais tarefas não são exportáveis, executam-nas imigrantes, jovens estudantes, idosos e membros das minorias étnicas, parcamente remunerados e à margem da seguridade social. Esse processo alivia temporariamente as pressões por mudanças substantivas nas relações entre educação, trabalho e equilíbrio social. Com o tempo, porém, os países explorados tendem a desenvolver sua própria tecnologia, ou pelo menos a se apropriar, em parte, da tecnologia dos países exploradores. Com isso, o ciclo de automação recomeça, e com ele, as pressões por mudanças no sistema. Esse fenômeno é bem exemplificado pela situação da Coreia do Sul, que passou de país periférico manufactureiro, a serviço dos EUA e do Japão, a país exportador de tecnologia, explorando, por meio de suas grandes empresas, a mão-de-obra barata da China (DUPAS, 1999, p. 61) Atualmente, como se sabe, é a China que passa a desenvolver tecnologia própria, e começa a buscar nas regiões remotas do seu próprio território, bem como no continente africano, novas fronteiras de exploração.

Os limites dessa estratégia, contudo, aparecem na medida em que, mesmo na atividade agrícola e nas indústrias de base, os trabalhadores diretamente alocados na produção perdem espaço para os autômatos, inexoravelmente. Além disso, os grupos econômicos transnacionais são cada vez mais independentes dos Estados, e ao maximizar seus lucros propagam por todo o mundo as ações combinadas de opressão e cooptação por meios tecnológicos, aprofundando e ampliando as tensões de classe e entre as nações.

Na medida em que a automação reduz o espaço para o trabalho não-especializado, aumenta a pressão para que uma fração maior da sociedade tenha acesso aos níveis mais elevados de escolaridade. Portanto, é necessário preparar as pessoas para que se integrem às profissões de alta tecnologia, para as quais existem postos de trabalho vagos, em oposição àquelas profissões que desaparecem, ou cujos quadros encolhem, com a chegada da automação. No entanto, é insuficiente atribuir à educação profissional apenas a função de treinar mão-de-obra ou de adestrar emoções, de modo que as pessoas sejam capazes de produzir

em situações de sobrecarga intelectual e orgânica, provocadas não pela automação propriamente dita, mas pelo seu uso como instrumento na busca do lucro desmesurado.

A tensão entre a demanda das empresas por trabalhadores cada vez mais conscientes e consequentes, por um lado, e por outro lado dóceis à exploração, não pode durar para sempre. Em algum momento, a sofisticação intelectual necessária para lidar com os modernos sistemas automatizados trará consigo as matrizes de uma nova mentalidade. A partir dessa inferência, propomos que a educação profissional viabilize e estimule novas formas de organização do trabalho, que maximizem o potencial da automação como força emancipadora.

Ao contrário do que se imagina popularmente, a disseminação dos sistemas automatizados não elimina a necessidade por trabalhadores de alto nível, mas os torna muito mais necessários. Nesse sentido, não há, de fato, substituição das pessoas pelas máquinas, mas uma alteração radical nas relações de trabalho, no bojo de sistemas sociotécnicos cada vez mais amplos e complexos.

“Com o progresso das máquinas propiciado pela cibernética o trabalho humano não desaparece, apenas muda de qualidade, tornando-se, em valor cultural, muito mais intenso do que anteriormente”. (PINTO, 2005, v. 2, p. 619) Daí a necessidade urgente de formar pessoas para que trabalhem e prosperem nesse mundo de trabalho cultural intenso, onde, por um lado, o tempo ocioso é maior, mas onde também se ampliam as responsabilidades e as demandas intelectuais. Um mundo onde espera-se que a automação apareça como coadjuvante em uma sociedade equânime.

Nesse cenário, a mobilização das competências humanas já não pode ser casual, nem tampouco se pautar apenas pela melhoria de indicadores econômicos abstratos. Necessitamos, sim, cada vez mais, de pessoas competentes, tecnicamente e epistemologicamente, mas também ricas em *phrónesis*, sabedoria prática, sensatez a serviço de finalidades nobres. Pessoas educadas para a reflexão sistemática, para o comprometimento no exercício das profissões, para a participação cidadã responsável. Ou seja, pessoas capazes de combinar pensamento abstra-

to, *savoir-faire* e *sensatez*, em uma *práxis* emancipadora. Eis o grande desafio da educação profissional no início do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARISTOTLE. *The Nichomachean ethics*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998. (Oxford World's Classics).
- COLLINS, H. M. *Experts artificiels: machines inteligentes e savoir social*. Paris: Seuil, 1992.
- CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a aristóteles*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- DUPAS, G. *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego e o futuro do capitalismo*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FLYVBJERG, B. *Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FURTADO, C. *Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- JOB, M.; TESCH, M. *Air disaster*. Fyshwick, Australia: Aerospace Publications Pty, 1998. v. 3.
- LOJKINE, J. *A revolução informacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.
- PINTO, Á. V. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.
- PINTO, L. S.; PINTO, G. S. *Piloto de jato*. Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico, 2003.
- RISUKHIN, V. *Controlling pilot error: automation*. New York: McGraw-Hill, 2001.
- SANT'ANNA, I. *Caixa preta: o relato de três desastres aéreos brasileiros*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- SCHEPS, R. (Org.). *O império das técnicas*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

Educação profissional integrada ao Ensino Médio: concepção e políticas públicas no governo Lula

Maria Regina Filgueiras Antoniazzi¹

Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto²

INTRODUÇÃO

A relação entre trabalho e educação no decorrer da história da educação escolar brasileira tem se pautado pela independência entre formação geral e formação profissional. Reflexo da propriedade privada e da divisão da sociedade em classes sociais, essa separação tem se materializado no Brasil através de políticas públicas que apresentam como marca a legitimação da dualidade.

Com a eleição do presidente Lula da Silva, em outubro de 2002, criou-se, por parte de muitos educadores, expectativas em relação à superação dessa lógica, vislumbrando-se a possibilidade de integração – ensino técnico e ensino médio, a partir dos princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Assim, nosso objetivo neste breve artigo consiste em discutir, no período 2003-2008 do governo Lula,



1 Doutora em Educação; Professora da Faced/UFBA.

2 Mestre em Educação, Faced/UFBA.

a concepção de educação profissional integrada ao ensino médio, à luz da categoria trabalho.

Nossa análise toma como referência a literatura pertinente à Sociologia do Trabalho e à área de Trabalho e Educação, pois nosso objeto de análise – educação profissional integrada ao ensino médio – está na interface dessas áreas do conhecimento.

São dois os pressupostos que fundamentam a discussão realizada. O primeiro diz respeito ao papel do Estado, no modo de produção capitalista, como sintetizador das contradições entre capital e trabalho, constituindo-se, ao mesmo tempo, em espaço de possibilidades e de impossibilidades. Segundo, ao assumirmos a centralidade do trabalho no modo de produção capitalista, compreendemos que as formas de inclusão nessa sociedade são subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação.

Nessa perspectiva defendemos a formação crítica dos trabalhadores, pois entendemos que isolar a ideologia do processo de produção dificulta superar o sentido instrumentalizador da aprendizagem orientada pelas necessidades da prática profissional, uma vez que este sentido parece adquirir autonomia frente à ideologia que subordina os trabalhadores. Portanto, separar a prática profissional da ideologia do processo de produção é negar que essa prática se constitui em uma mediação específica da práxis social.

Assim, buscamos apresentar sinteticamente as principais características da nova fase de reprodução do capital – “acumulação flexível” –, no sentido de explicitar os pilares, ainda que polissêmicos, da pedagogia da hegemonia forjada pelo capital e de seus desdobramentos, apontando os limites e as possibilidades de uma educação profissional integrada ao ensino médio, como tem sido proposto no governo do presidente Lula da Silva.

Para exposição de nossas ideias, nos apropriamos de Frigotto (1999) e Neves (2010) para, primeiramente, situar o fenômeno da globalização e sua capacidade de excluir e fragmentar, constituindo-se mais como uma poderosa ideologia do que em um conceito que nos ajude a compreender melhor a realidade.

No segundo momento, caracterizamos a construção da sociedade do trabalho-emprego, ou sociedade salarial, como estratégia de inserção e coesão social ao mesmo tempo em que procuramos assinalar o processo de desmonte dessa sociedade como resultado da “vingança do capital contra o trabalho”, mediante a implementação de políticas neoliberais. Ao analisarmos as políticas públicas em torno da integração – educação profissional e ensino médio –, demonstramos como tem sido controvertido o seu percurso e como as tentativas de sua materialização tendem a reforçar a lógica da independência em detrimento da lógica da integração.

Por fim, apontamos a necessidade de se repensar a educação profissional e o ensino médio sob a perspectiva da emancipação humana e não da manutenção da lógica do capital, que em sua gênese é excludente, reforçando as desigualdades sociais em que o campo educacional é apenas uma de suas manifestações.

A GLOBALIZAÇÃO FINANCEIRA

O capitalismo, após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase keynesiana, a partir do início dos anos 70 do século passado, começou a dar sinais de um quadro crítico. Os traços mais evidentes dessa crise foram: 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, que levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital; 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, dado pela incapacidade de responder à retração do consumo; 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos; 4) maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) a crise do *welfare state* ou “estado do bem-estar social”, acarretando a crise fiscal do estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho. (CHESNAIS, 1996)

Portanto, entender essa crise, seus elementos constitutivos, é de grande complexidade, dado que ocorreram mutações intensas: econômicas, sociais, políticas e ideológicas, com fortes repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores da classe trabalhadora.

Desde o final do século XX, considerável número de pensadores (CASTELLS, 1999; SANTOS, 1999; BAUMAN, 2001; GIDDENS, 2001) dedicou-se a analisar as mudanças que vinham ocorrendo em âmbito mundial, e uma parcela significativa deles sugere que as relações sociais capitalistas estariam definitivamente superadas ou teriam perdido a relevância na dinâmica das sociedades contemporâneas. Essa perspectiva de análise sugere que o “novo mundo” passa a exigir novos nexos entre razão e realidade, pois as referências do passado teriam perdido a validade, isto é, tornaram-se obsoletas. (NEVES, 2010)

Esse “novo mundo”, denominado de Terceira Via, se constitui em uma atualização do projeto político neoliberal para o século XXI, que orienta a atuação da direita para o social e da esquerda para o capital, constituindo-se apenas em um estágio superior do capitalismo monopolista. (NEVES, 2010)

A especificidade que assume a globalização, hoje, significa, em sua essência, o desbloqueio dos limites sociais impostos ao capital pelas políticas do Estado de bem-estar social. A aparente neutralidade do ideário da globalização cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como consequência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social.

Mészáros (2002), contrariando as teses da supremacia das relações capitalistas e da via única, defende a tese do **esgotamento da dimensão civilizatória do capital**, explicitando-se, agora, apenas na sua face destrutiva.

O processo de globalização viabilizado pelas novas tecnologias microeletrônicas, informacionais e energéticas, sustentadas pela ideologia e políticas neoliberais, tende a ser orientado para garantir os lucros do capital financeiro, em sua maior parte especulativos. Nesse processo o sistema produtivo é secundarizado, assim como se vem reduzindo a limitada esfera pública burguesa, construída para fazer face à crise do

capital e ampliada pelas lutas dos trabalhadores. A esfera dos direitos sociais esvai-se com a dilapidação do fundo público. (FRIGOTTO. 1999)

Para entendermos a contradição dessa sociedade – global, desigual, fragmentada e excludente – e também podermos compreender o sentido e a função que assumem as políticas de educação básica e formação profissional no Brasil, necessitamos analisar como se constituiu o que Robert Castel (1998) denomina de sociedade salarial e, posteriormente, o seu desmonte.

A SOCIEDADE SALARIAL E SUAS METAMORFOSES

A crise da sociedade salarial é complexa e tem múltiplas determinações, contudo pode-se afirmar que sua determinação mais profunda radica-se na própria essência do capital – acumular, concentrar, centralizar e, como consequência, excluir concorrentes e explorar a força de trabalho. O desmonte dessa sociedade é explicado por Frigotto (1999, p. 7) no contraponto dos anos de ouro do capitalismo.

Os anos de ouro do capitalismo, paradoxalmente, se deram pela capacidade de enquadrar, conter e disciplinar a lógica destrutiva do mercado auto-regulado e do capital mediante a construção de uma esfera pública capitalista. A globalização dos mercados, de forma assimétrica, e do capital especulativo financeiro, que instauram uma verdadeira desordem mundial, é o epílogo de um processo de resistência do capital à sua regulamentação. Já nos anos 40-50 o capital burla as fronteiras dos Estados-Nação mediante a instalação das multinacionais. Trata-se de empresas filiais das matrizes dos centros hegemônicos do capital que se ramificam no mundo buscando mercados onde a exploração da força-de-trabalho e da própria matéria-prima lhes são vantajosas. Em seguida, anos 60/80, aprofunda-se a liberdade do capital mediante as transnacionais. Trata-se de empresas que transitam acima do controle efetivo das nações e criam seu próprio espaço de poder. A globalização ou mundialização do capital, primordialmente do capital financeiro e especulativo, completa o circuito da perda do poder de as sociedades nacionais controlarem o poder anárquico do capital.

O mesmo autor afirma que esse processo se configurou em políticas oficiais de desmonte da sociedade salarial que resultaram na falência dos Estados Nacionais mediante a perda da capacidade de suas moedas – crise fiscal e crescente dilapidação do fundo público para honrar ganhos do capital especulativo.

No setor produtivo, por exemplo, amplia-se o monopólio da ciência e da técnica, a partir do incremento de capital morto e diminuição de capital vivo – força de trabalho –, significando que a retomada do desenvolvimento, dentro de um mercado autorregulado, vai dar-se ou pode dar-se sem efetivo acréscimo de emprego. O fenômeno mais destrutivo tende a ser a hegemonia do capital volátil, especulativo, que em poucos meses desorganiza nações aniquilando suas moedas. A recente crise de 2008 que se inicia no mercado imobiliário dos Estados Unidos e em seguida expande-se pela Europa, Ásia e América Latina é um exemplo emblemático dessa realidade.

Assim, a palavra de ordem, hoje, é a racionalização, que pode ser traduzida por: reengenharia, reestruturação produtiva, flexibilização, desregulamentação, descentralização e autonomia, presente no repositório empresarial e nos governos neoliberais, monitorados por consultorias especializadas.

Robert Castel (1998), por exemplo, vê esse cenário com preocupação, pois as políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo, de um lado, e, de outro, o desenvolvimento produtivo centrado sobre a hipertrofia do capital morto, isto é – ciência e tecnologia, informação como forças de produção –, acabam desenhando uma realidade onde encontramos: **desestabilização dos trabalhadores estáveis; instalação da precariedade do emprego e aumento crescente dos sobran-**tes. Trata-se de contingentes não integrados e não integráveis ao mundo da produção.

No Brasil, dentre os elementos que contribuíram para essas transformações, podemos destacar o processo de redemocratização que resultou na promulgação da Constituição de 1988; a abertura gradual da economia com a eliminação da maior parte das restrições não-tarifárias e o estabelecimento de um cronograma de redução das alíquotas de

importação; mudanças nos padrões tecnológicos e organizacionais em decorrência da globalização dos mercados e do processo de reestruturação produtiva; dismantelamento progressivo do setor estatal através da emergência de privatizações de empresas públicas e desregulamentação dos direitos trabalhistas.

O reflexo dessas transformações na base material da sociedade brasileira, sempre sob a hegemonia do capital, tem rebatido nas superestruturas, nas estruturas jurídico-políticas, que acabam definindo a maneira de ser, de estar, de sentir, de pensar e de saber do homem do nosso tempo. No interior dessa lógica, onde o mercado tende a ser o norteador de todas as ações e não mais o Estado, processa-se a mercantilização das relações sociais, inclusive da educação.

Portanto, pensar as políticas públicas de Educação Profissional e Ensino Médio em um contexto marcado por significativas transformações econômicas e sócio-político-culturais, é pensar nos desafios impostos às instituições educacionais voltadas à preparação para o trabalho e do trabalhador(a), em particular, inserido em um ambiente onde a noção de flexibilização torna-se um dos elementos-chave para a compreensão dessa realidade.

Assim, diante da crise do modelo taylorista/fordista e da difusão do “modelo” de produção flexível, personificado pelo toyotismo ou modelo japonês, a ideia do trabalhador flexível – mais qualificado, participativo, multifuncional e polivalente – passou a ganhar espaço nos ambientes produtivos e nos currículos das instituições educacionais. Acompanhando essa tendência no âmbito nacional, o Ministério da Educação, órgão responsável pela política de educação no Brasil, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), deu início a um conjunto de reformas no âmbito da educação básica e profissional em nosso país. Reformas estas que sob o discurso da “necessidade” de adequar a educação às novas “demandas” e “exigências” dos setores produtivos, impuseram às instituições educacionais um novo modelo de formação humana baseada na pedagogia das competências.

A partir do discurso proferido pelo governo e por essas novas demandas e exigências dos setores produtivos, as instituições responsá-

veis pela difusão da educação no Brasil, sejam elas públicas ou privadas, passaram a buscar alternativas para o enfrentamento e adequação a essa realidade.

Portanto, diante da discussão sobre a sociedade salarial e seu desmonte, particularmente na sociedade brasileira, podemos concluir que a globalização financeira, ou “acumulação flexível” como denomina Harvey (1998), não cumpriu o que prometia – sociedades mais igualitárias. Ao contrário, através do neoliberalismo subtrai garantias e direitos, conquistados a duras penas, da grande maioria dos trabalhadores. Essas perdas de direitos se traduzem em insegurança no presente e no futuro, pois o que resta aos milhares de trabalhadores são os empregos precários e o subemprego.

Tendo o Brasil, como a maioria dos governos dos países periféricos, se ajustado a essa “nova (des)ordem”, apostando no mercado autorregulado, reafirmamos as mesmas questões já levantadas por Frigotto (1999):

Qual o alcance das políticas de inserção e reinserção de desempregados numa economia cuja produtividade aumenta cada vez mais pelo incremento no processo produtivo de capital morto (ciência e tecnologia) e de novos métodos de racionalização e organização do trabalho? Qual o poder da escola, da educação básica (fundamental e média) e, especialmente, do ensino técnico-profissional, enquanto instrumentos efetivos nesse processo de inserção e reinserção?

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INTEGRAÇÃO NO GOVERNO LULA: UM PERCURSO CONTROVERTIDO³

Procuramos demonstrar nas seções anteriores como na sociedade capitalista contemporânea os vínculos entre preparação para o traba-



3 Esta seção foi elaborada a partir da dissertação de mestrado *A educação profissional integrada ao ensino médio no governo Lula: uma análise à luz da categoria trabalho*, defendida em junho de 2010 por um dos autores desse artigo, Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

lho e educação escolar estão cada vez mais subordinados à lógica de acumulação do capital. Lógica esta que, no caso da educação brasileira, tende a reforçar a independência entre educação profissional e ensino médio e a manter a dualidade estrutural como a categoria de análise fundamental para a compreensão dessa realidade.

Com a eleição para a presidência da República de Luiz Inácio Lula da Silva, em outubro de 2002, criou-se por parte de muitos educadores, que lutavam por um projeto educacional comprometido com a classe trabalhadora, uma série de expectativas em relação à superação dessa lógica. Apesar das expectativas geradas, os dois documentos assinados por Lula: Carta ao Povo Brasileiro, publicado no dia 22 de junho de 2002, e Compromisso com a Mudança, publicado no dia da vitória nas urnas eletrônicas, 28 de outubro de 2002, indicam como seriam processadas essas mudanças, colocando em dúvida a possibilidade de mudanças estruturais na sociedade brasileira.

Assim, o ano de 2003, ao invés de ter se caracterizado como o ano da revogação do Decreto 2.208/97 e da abertura da possibilidade de integração curricular entre os ensinos médio e técnico, ficou conhecido como o “período de construção” da política de educação profissional e do ensino médio. Essa opção política levou a SEMTEC, nesse mesmo ano, a realizar um processo de discussão junto aos diversos setores da sociedade civil organizada, educadores e movimentos sociais, com o intuito de identificar os limites e possibilidades de uma nova política para o ensino médio e educação profissional.

No período entre 4 a 6 de junho de 2003, em Brasília, foi realizado o Seminário Nacional *Ensino Médio: construção política*, cujo objetivo foi discutir a realidade da etapa final da educação básica e propor novas perspectivas para esse nível de ensino. O produto desse seminário resultou na publicação, em fevereiro de 2004, do livro *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*, que pretendeu devolver “[...] à sociedade de forma sistematizada um conhecimento por ela produzido, cuja essência se apropriada pelo governo, potencializaria transformações historicamente desejadas”. (RUIZ, 2004)

Ainda em junho de 2003, também em Brasília, foi realizado o Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, problemas e

propostas, cujo resultado foi a publicação, no ano de 2004, do documento *Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*, que buscou

[...] resgatar as concepções e princípios gerais que deveriam nortear a educação profissional e tecnológica, baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade. (BRASIL. Ministério da Educação, 2004, p. 6)

Os conteúdos desses dois seminários definiram o marco da discussão sobre a integração – ensino médio e educação profissional –, colocando em evidência duas concepções de educação profissional: uma ancorada nos princípios do Decreto 2.208/97, reafirmando a lógica da independência – ensino médio e ensino técnico –, e a outra baseada na integração – educação básica e educação profissional – a partir dos princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Em face dessa realidade contraditória, o governo Lula ao invés de propor a regulamentação da LDB/96, em julho de 2004, optou pelo Decreto 5.154/04, como forma de (re) estabelecer a possibilidade de integração curricular entre ensino médio e educação profissional.

Outra medida que consideramos ir à contramão da integração – ensino médio e educação profissional técnica de nível médio – foi a separação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e Profissional e Tecnológica (SETEC) logo após a entrada em vigor do Decreto 5.154/04.

Assim, as medidas adotadas pelo governo Lula demonstram que a integração não foi uma prioridade em seu primeiro mandato, pois as ações até então adotadas pouco contribuíam para a superação do legado deixado pelo governo FHC.

No seu segundo programa de governo – *Lula Presidente* (2007-2010) – destacamos duas metas, que estão diretamente relacionadas aos rumos que o ensino médio e a educação profissional deveriam tomar. A primeira diz respeito à continuidade da reestruturação do ensino médio, iniciada

em 2004 com a entrada em vigor do Decreto 5.154. E a segunda vinculase à ampliação do ensino técnico e tecnológico nesse mesmo período.

Na materialização dessas duas metas, a primeira ação no âmbito da política educacional foi a promulgação, no dia 24 de abril de 2007, do Decreto 6.094, que dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação*, estabelecendo como principal objetivo para a elevação da qualidade da Educação Básica a articulação entre a União, municípios, estados e o Distrito Federal a partir de um conjunto de vinte e oito diretrizes contidas no referido decreto.

Embora o texto da lei destacasse que a adesão ao Plano de Metas deveria ocorrer de forma voluntária, na prática, dificilmente os estados, municípios e o Distrito Federal, enfim, aqueles que não assinassem o termo de compromisso conseguiriam obter assistência técnica ou financeira complementar da União para o desenvolvimento de programas voltados para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Esse aspecto pode ser comprovado, por exemplo, no âmbito das ações voltadas à integração – ensino técnico e ensino médio – à medida que analisamos o Programa Brasil Profissionalizado, que foi instituído pelo Decreto n.º 6.302, em 12 de dezembro de 2007.

No caso específico das ações voltadas à política de integração, o Programa Brasil Profissionalizado foi o primeiro programa de governo, desde o início do primeiro mandato do presidente Lula, destinado a potencializar a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais de ensino a partir da prestação de assistência técnico-financeira pela União. Ao estabelecer uma meta de investimentos na ordem de 900 milhões de reais, para o período de duração do programa, que se estende de 2008 até 2011, o governo federal também estabeleceu oito objetivos.

Identificamos, na análise desses objetivos, que através do Programa Brasil Profissionalizado há uma tentativa, por parte do governo federal, em retomar as ações voltadas ao desenvolvimento da educação técnica integrada ao ensino médio baseada na construção de um novo modelo de ensino fundado na **articulação** entre formação geral e formação específica. Porém, não identificamos nesses objetivos a reafirmação dos princípios do trabalho, da ciência e da cultura enquanto dimensões indis-

sociáveis do projeto de integração, o que a nosso ver abre a possibilidade para a construção de projetos alternativos em relação à integração

Simultaneamente à entrada em vigor do Programa Brasil Profissionalizado, o MEC, através da SETEC, publicou pela primeira vez um documento que trata dos princípios e pressupostos para a concretização da proposta de integração, intitulado *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, que emergiu da necessidade de contextualizar os embates que estavam na base da formação integral do trabalhador, tendo como princípios norteadores os citados anteriormente e a construção de um projeto político pedagógico integrado.

Outro aspecto do percurso controvertido das ações do governo Lula em busca da integração diz respeito à publicação, em março de 2008, da Portaria n.º 386, que ao deliberar pela constituição de um grupo de trabalho interministerial com a finalidade de “[...] realizar estudos e formular proposições visando à reestruturação, melhoria e expansão do ensino médio” (BRASIL, 2008c, p. 1), coloca novamente em discussão os rumos da etapa final da Educação Básica no Brasil. Assim, em julho de 2008, o MEC, em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, publicou um novo documento, *Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil*, indicando a possibilidade de **dois modelos** para a etapa final da Educação Básica.

O primeiro modelo denominado de “Ensino Médio Integrado” parte do pressuposto que a organização curricular deva ser baseada na integração entre os princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, sem, contudo, indicar a formação profissional nesse nível de ensino. No segundo, denominado de “Ensino Médio Integrado Profissional”, o currículo teria duas possibilidades de organização: a primeira possibilidade, “Ensino Médio com Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, teria como proposta uma organização curricular baseada na integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos mediante a vinculação direta a uma habilitação profissional. Já a segunda, “Normal Médio”, o próprio documento não deixa explícito como ocorreria essa possibilidade de integração.

Também identificamos que simultaneamente à publicação do documento *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*, foi elaborado pelo governo federal outro Programa, denominado de **Ensino Médio Inovador** com a finalidade de estabelecer mudanças significativas no Ensino Médio não profissionalizante, através do desenvolvimento de inovações curriculares.

Diferentemente do Programa Brasil Profissionalizado, que visa estimular a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais, o Programa **Ensino Médio Inovador** visa desenvolver experiências curriculares inovadoras numa “perspectiva abrangente de formação integral”. Ou seja, este programa busca atingir os cursos de ensino médio não profissionalizante que continuam a conter o maior número de matrículas nas redes estaduais.

O governo federal, ao lançar dois programas voltados para a construção de “um novo modelo para o ensino médio”, demonstra mais uma vez a dubiedade em relação aos rumos da política para essa etapa de ensino e sua integração com a educação profissional, reforçando a dualidade histórica entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante.

Em 2008 o presidente Lula sancionou uma nova Lei, a de n.º 11.741, que propõe alterações nos dispositivos da LDB 9.394/96, visando redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Uma das principais alterações está na seção denominada de “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, indicando que o ensino médio poderá preparar para o exercício de profissões técnicas a partir de um currículo integrado.

Como última medida adotada pelo governo Lula, está a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa Lei definiu como um dos objetivos dos recém-criados IFs “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio **prioritariamente** na forma de cursos integrados para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. (BRASIL, 2008b, p. 2, grifo nosso)

Em suma, a análise e os argumentos apresentados indicam que a trajetória da política de educação profissional e ensino médio, no período 2003-2008 do governo do presidente Lula, está marcada por uma série de ambiguidades que ora buscam promover a integração – ensino técnico e ensino médio – a partir dos princípios do trabalho, da ciência e da cultura, ora reforçam a dicotomia entre formação geral e formação específica na última etapa da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As iniciativas e as propostas de integração – educação profissional e ensino médio – no governo do presidente Lula da Silva são marcadas por duas ordens de questões, de caráter socioeconômico, que se complementam. A primeira constitui expressão histórica do quadro de distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos e da negação dos direitos fundamentais ao trabalhador brasileiro, destacando-se o direito pleno à educação. A segunda, de origem mais recente, resulta das repercussões internas da reestruturação produtiva, do aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do Brasil no capitalismo internacional, a partir dos anos de 1990.

A análise realizada também indica que a preocupação do governo Lula não é promover mudanças estruturais na ordem societária, por isso mesmo são implementadas medidas que visam minimizar, de forma superficial, as consequências das opções político-econômicas da classe dominante, condicionadas por interesses corporativos do capital e pela subordinação do Brasil ao quadro hegemônico internacional.

Ao contrário do discurso oficial, as iniciativas referidas se apresentam sob nova roupagem, como ações de caráter de emergência e pela ausência de políticas de universalização de direitos. Evidenciam também que o atual governo não optou materialmente por promover políticas no sentido de superar as desigualdades estruturais que caracterizam o país e, por decorrência, a educação.

Na verdade essas políticas configuram-se como recursos de controle social, concorrendo de forma decisiva para a adesão acrítica ao projeto de sociedade que cada vez mais favorece aqueles que detêm o poder. Qualquer iniciativa que se pretenda construtora de possibilidades concretas de superação ou mesmo de redução sensível de desigualdades, não poderá advir de propostas que se afastam da universalização da educação. É ilusão achar que políticas “focalizadas” irão alterar, minimamente, o quadro de dualidade que marca a educação brasileira. Assim, a educação profissional continua sendo uma educação de classe, por isso que sua efetiva integração ao ensino médio tende a ser irrealizável na atual sociedade brasileira.

As considerações aqui apresentadas não derivam de ingenuidade epistemológica que levaria a supor que o sistema capitalista venha a promover a educação que efetivamente interessa aos trabalhadores. Conquistar essa educação é tarefa da própria classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo L. C. *A nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. *Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. *Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 21 mar. 2010.

_____. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007a*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em 20 mar. 2010.

_____. *Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007b*. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. *Diário Oficial da União*, DF, 12 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 10 ago. 2008.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. *Lei 11.741, de 16 de julho de 2008a*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 25 mar. 2010.

_____. *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008b*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 30 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Propostas em discussão*: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>; Acesso em: 15 mar. 2010

_____. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Documento base. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/doc_referencial.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2010.

_____. Censo 2008 indica tendências da educação. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/educacenso_2008.pdf>. Acesso em: 25. mar. 2010.

_____. *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2010.

_____. *Portaria n.º 386, de 25 de março de 2008c*. Constitui grupo de trabalho interministerial com a finalidade de realizar estudos [...] visando à reestruturação, melhoria e expansão do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, DF, 25 mar. 2010.

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

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*: a era da informação: economia, sociedade e cultura: sociedade em rede. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

FRIGOTTO, G. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, n. 25, maio/ago. 1999.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 26, n. 92, out. 2005, p. 1087-1113. Número especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>> Acesso em: 9 mar. 2010

GIDDENS, A. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LEAL NETO, A. A. V. *A educação profissional integrada ao ensino médio no governo Lula: uma análise à luz da categoria trabalho*. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MARTINS, M. F. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão*. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo à teoria da transição*. São. Paulo: Boitempo, 2002.

NEVES, L. M. W. (Org.). *Direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Lula presidente: programa de governo 2007-2010*. [2006?]. Disponível em:<www.pt.org.br/portalpt/download.php?file=dados/bancoimg/>. Acesso em 20 mar. 2010.

PINTO, G. A. *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. São Paulo: Expressão popular, 2007.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RUIZ, A. I. Apresentação. In: FRIGOTTO, F.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

SANTOS, B. de S. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.



SILVA, L. I. L. da. *Carta ao povo brasileiro*. São Paulo, 22 de jun. de 2002.

Disponível em: <http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf>. Acesso em 25 mar. 2010.

_____. *Compromisso com a mudança*. São Paulo, 28 de out. de 2002.

Disponível em:<<http://www.pt.org.br/portalpt/images/stories/arquivos/compromissocomamudanca.pdf>>. Acesso em: 25 de mar. 2010.

O PROEJA e o perfil de seus beneficiários: análise de uma política pública na perspectiva da educação integrada

*Jacilene Fiúza de Lima*¹

*Vera Fartes*²

INTRODUÇÃO

No contexto da sociedade contemporânea, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) tem ganhado cada vez mais centralidade, seja no campo das necessidades, em primeiro plano, e dos indivíduos que nelas se inserem, seja no campo do direito, consequência de lutas históricas, ou ainda no desejo e esperança de que o processo educativo lhes confira novas perspectivas de autorrespeito, autoestima, e autonomia. (FONSECA, 2002) É assim que os movimentos sociais, e mais recentemente os fóruns de EJA, têm reivindicado uma política pública perene para a área, na qual esse direito seja traduzido em ampliação do acesso, na permanência e na aprendizagem.



- 1 Mestre e doutoranda em Educação pela Faced/UFBA.
- 2 Doutora em Educação; Professora da Faced/UFBA. Pesquisadora do CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Conhecimento e Trabalho (GEPECT).

Nesse cenário surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)³, com o objetivo de ampliar a oferta da EJA, garantindo a essa demanda de pessoas jovens e adultas uma educação profissional de nível técnico com elevação da escolaridade. O Programa se caracteriza como um novo campo do saber à medida que propõe a integração da Educação Básica à Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e por se constituir numa proposta inovadora no campo da EJA, criada em um cenário de reivindicações por elevação da escolaridade desse público, bem como de novas exigências qualificacionais dos trabalhadores, e por isso consideramos pertinente e relevante o estudo do Programa.

O interesse pelo tema resultou de pesquisa anterior (LIMA, 2008) realizada no Instituto Federal da Bahia – IFBA sobre o curso de Infraestrutura Urbana ofertado por essa instituição para o PROEJA. Nessa pesquisa, durante as entrevistas com alunos, professores e coordenadores do citado curso, algumas ocorrências nos chamaram a atenção, dentre elas o público-alvo do curso, que, em atendimento à proposta do PROEJA, deve ser destinado a alunos jovens e adultos com no mínimo dezoito anos e que possuam apenas o ensino fundamental. No entanto, durante a pesquisa constatamos que alguns alunos possuíam o ensino médio completo. Essa questão nos inquietou, despertando o desejo de investigar mais profundamente o público beneficiário do Programa.

Desse modo, nossa discussão estará centrada no perfil dos beneficiários do curso de Infraestrutura Urbana ministrado pelo IFBA para o PROEJA, buscando responder a seguinte indagação: Quem são os bene-



- 3 O PROEJA é originário do Decreto nº. 5.478, de 26 de junho de 2005, posteriormente modificado através do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que substituiu e promoveu alterações no Decreto 5.478, principalmente no que concerne à ampliação da abrangência, transformando o PROEJA em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, não mais limitando a abrangência dos cursos ao ensino médio com educação profissional técnica de nível médio.

ficiários do PROEJA no curso do IFBA? Para responder a essa questão, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas abertas semiestruturadas com alunos e professores do curso.

A PROPOSTA DE ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE PARA O PÚBLICO DO PROEJA

Para atuar na sociedade com mínima independência e autonomia, ser escolarizado é condição necessária. Dentre outras coisas, a escolaridade aumenta a possibilidade de empregar-se, de desfrutar dos benefícios da sociedade industrial e de ter maior acesso aos bens culturais da sociedade na qual está inserido. Para jovens e adultos com baixa escolaridade, a participação em programas de elevação de escolaridade pode significar também a busca de reconhecimento social e da afirmação da autoestima: “A falta de escolarização, hoje, marginaliza o indivíduo e gera um sentimento de desacordo com o seu tempo”. (TFOUNI, 1994, p. 65 apud FERRARI, 2001 p.115) Ainda com Ferrari (2001, p. 15): “[...] saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes”, o que pode significar que, ao retornar para a escola, se afastou da condição de excluído e está mais integrado no mundo.

Nesse sentido, se faz necessário que os fóruns de EJA centrem esforços na defesa do direito a escolarização. A esse respeito, Machado (2006, p. 8) afirma que:

Um fórum que não mobilize, pressione, acompanhe e colabore para a expansão das matrículas, para o acesso e a permanência de jovens e adultos, principalmente na educação básica, cada vez com maior qualidade, não está cumprindo uma de suas principais funções.

O PROEJA, dentro desses princípios, tem como pressuposto uma oferta de qualidade, a qual possibilite o ingresso ao trabalho formal e à capacitação dentro do ofício, através da profissionalização com elevação de escolaridade de forma integrada ou concomitante. Para tanto, o Programa visa atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são

excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio, pelos mais diversos fatores.

O PROEJA se estabelece e ganha significação nesse contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho. (MACHADO, 2006, p. 37)

Evidentemente, os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, como fica demonstrado no próprio Documento Base quando diz que os egressos deste ensino devem ter uma formação “[...] para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda”. (BRASIL. Ministério da Educação, 2007, p. 17) Até mesmo porque, considerando o desemprego estrutural, é necessário admitir que não existem vagas no mercado de trabalho para absorver todos os trabalhadores, mesmo estes possuindo escolarização e qualificação para o exercício de funções supostamente requeridas do mercado.

No entanto, essa qualificação e elevação de escolaridade possibilitarão aos alunos se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas e laborais. Ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo, quer dizer, tendo do mesmo uma compreensão diferente da anterior ao processo formativo. (BRASIL. Ministério da Educação, 2007) A educação profissional, nesta perspectiva, poderá ainda, senão para todos, ao menos para alguns, ou até mesmo para muitos trabalhadores egressos do PROEJA, contribuir para a inserção no mercado de trabalho, em ocupações formais e rentáveis, mesmo em face do desemprego estrutural.

Nesse sentido, entendemos que a proposta de elevação da escolaridade com profissionalização se constitui em um bem para os beneficiários, mesmo que o certificado de Ensino Fundamental ou Médio e Profissional não propicie, em princípio, uma inserção ou uma melhor

posição no mercado de trabalho para todos eles. Por si só, a elevação da escolaridade pode ser considerada um bem, pois o diploma de conclusão de uma etapa de escolaridade, bem como os conteúdos aprendidos e a sociabilidade exercida durante o curso, certamente se constituirá em um patrimônio pessoal para cada aluno participante e para o exercício de sua cidadania.

A esse respeito, Ferrari (2001), ao pesquisar um curso supletivo de uma escola da periferia de uma cidade brasileira para saber se o fato de ter voltado a estudar provocou mudanças significativas em um grupo de alunos da EJA, verificou que na visão dos jovens e adultos ali matriculados as principais mudanças se referiam à diversidade de interações proporcionada pelo convívio escolar, uma vez que, de acordo com esses alunos, o espaço escolar lhes dera a chance de conhecer mais o mundo e as pessoas. Frequentar a escola representa também, segundo os alunos, a oportunidade de superar o medo e a vergonha que antes impediam a participação em atividades que precisavam de escolarização. Especialmente para os mais jovens das classes pesquisadas, frequentar a escola propiciava perspectivas de futuro diferentes, uma esperança de melhora de oferta de trabalho e continuidade dos estudos.

Mesmo considerando que o ensino ofertado pelo curso frequentado por esses alunos não atende as necessidades do aluno-trabalhador, a autora constata que aqueles que o frequentam apresentam mudanças:

Os dados apontam para o fato de serem os adultos que apresentam, de forma contundente, a vontade de aprender como razão de mudanças pessoais, revelando que a oportunidade de 'aprender mais coisas que não sei', 'recuperar os estudos' e 'aprender coisas diferentes' parece significar estar num mundo que o acolhe e o promove a uma maior valorização. (FERRARI, 2001, p. 128)

Ferrari (2001, p. 126) constata ainda que:

A escola é vista pelos alunos adultos como uma possibilidade de conseguir melhorar sua vida, o que se assemelha à análise feita por Briseño sobre as razões que motivam o aluno adulto a estudar: o adulto estuda por razões econômicas porque acre-

dita que estudando vai receber melhor salário e, portanto, viver melhor; por razões profissionais porque quer aprender um ofício ou ascender no trabalho; por razões sociais porque tem consciência que pessoas mais educadas têm mais facilidades de estabelecer relações.

Podemos, assim, observar que voltar à escola e elevar a escolaridade para o público jovem e adulto é um fator importante não apenas para a busca de melhoria de vida através de um emprego melhor, mas também para mudanças pessoais e elevação da autoestima.

Em que pesem essas considerações positivas, o curso de Infraestrutura Urbana ofertado pelo IFBA não está atingindo o público devido em sua totalidade, conforme veremos a seguir.

RESULTADOS DA PESQUISA

Para compor o perfil do público beneficiário do PROEJA, aplicamos um questionário com 18 perguntas que giravam em torno de aspectos socioeconômicos e aspectos ligados à trajetória escolar dos alunos. A apreensão desses dados forneceu os elementos necessários para a constituição do perfil do aluno do PROEJA no IFBA. A seguir, apresentamos o que apuramos das informações obtidas através dos questionários.

Perfil socioeconômico dos alunos

De um universo de 102 alunos que frequentaram o curso de Infraestrutura Urbana no período da pesquisa⁴, contamos com uma amostra de 78 alunos, significando 76,47% do total de alunos. Destes, 42 são homens, equivalendo a 53,8%, e 36 são mulheres, representando 46,2% da amostra. Observamos percentuais equilibrados entre os sexos, o que não é um fato muito comum em se tratando de um curso da área técnica, profissão geralmente mais identificada com o trabalho profissional



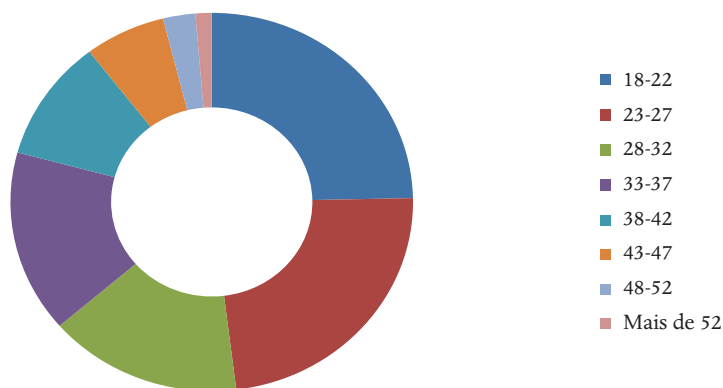
4 Primeiro semestre de 2009.

masculino. Quanto ao estado civil, identificamos uma maioria de solteiros 67,5% entre os respondentes.

No que se refere à cor declarada, verificamos percentuais muito próximos entre a cor parda e negra, pois 45,5% se identificaram como negros, enquanto 44,2% se declararam pardos. Como brancos, declararam-se 7,6%, e como amarelo ou indígena 2,6%. Ao analisar os indicadores de educação segundo a cor da população, o IBGE mostrou que as taxas de escolarização por grupos de idade e cor foram em geral mais elevadas para a população branca. Com relação à população de estudantes, enquanto metade dos brancos na faixa de idade entre 15 e 24 anos estava cursando o ensino médio, a mesma proporção de pretos e pardos ainda cursava o ensino fundamental. Na mesma faixa de idade, 21,7% de brancos estavam frequentando o nível superior, e apenas 5,6% de pretos e pardos. (IBGE, 2004) Esses dados em certa medida podem justificar os altos índices de pretos e pardos no curso do PROEJA, ainda que a população de Salvador, onde está inserido o curso em análise, seja em sua maioria negra e parda.

Ao ingressarem no curso, 52,6% dos alunos estavam trabalhando e 47,4% não trabalhavam, situação que praticamente não sofreu alteração no decorrer do curso, pois atualmente 53,3% estão trabalhando e 46,7% não trabalham. Já em relação ao tipo de curso frequentado antes do ingresso no PROEJA, 84,5% declararam ter vindo de cursos regulares, enquanto somente 15,5% disseram ser oriundos de cursos na modalidade EJA.

Quanto à renda familiar, verificamos que os alunos do PROEJA no IFBA são de famílias de baixa renda, haja vista possuírem, em sua maioria (81,8%), renda de até três salários mínimos, com os maiores quantitativos situados entre um e dois salários mínimos. Isso fica reforçado pelo tipo de escola cursada, pois verificamos que são na quase totalidade (90,9%) de alunos oriundos de escolas públicas. Já o horário no qual estudavam antes do ingresso no PROEJA, mostrou percentuais equilibrados, com quantitativo um pouco maior no horário noturno.

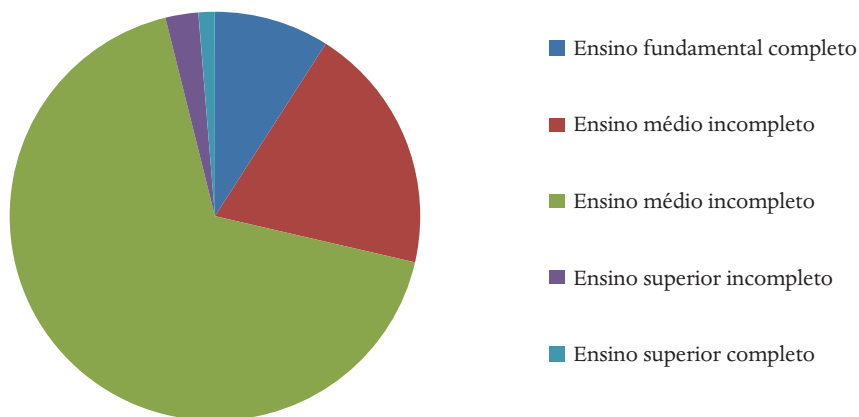
Figura 1 - Faixa etária alunos

Fonte: Questionário aluno PROEJA – 2010

Em relação à idade, como podemos observar na figura acima, os dados evidenciaram uma maioria de jovens, com o maior índice, ou seja, 48,1% dos alunos, concentrando-se na faixa etária entre dezoito e vinte e sete anos. Esses números de certa forma podem explicar o alto percentual de alunos solteiros, conforme verificamos no estado civil dos mesmos. É também relevante o quantitativo de alunos entre vinte e oito e trinta e sete anos: 31,2%. Na faixa etária dos trinta e oito aos quarenta e sete anos, temos 16,9%, de quarenta e oito a cinquenta e dois, 2,5%, e apenas 1,3% com mais de cinquenta e dois anos, sendo 26 anos a média de idade dos alunos. Como podemos observar, existe nesse curso um predomínio de alunos jovens, o que aponta para um rejuvenescimento do público da EJA. Em 2000, o Censo Escolar já indicava uma parcela de mais ou menos três milhões de estudantes na Educação de Jovens e Adultos, sendo que, desse total, cerca de 79% eram jovens, o que caracterizava um novo perfil de alunado para essa modalidade.

Escolaridade dos alunos antes do ingresso no curso

No que concerne à escolaridade dos alunos antes do ingresso no curso, temos o seguinte resultado:

Figura 2 - Escolaridade ao ingressar no PROEJA

Fonte: Questionário aluno PROEJA – 2010

Como é possível verificar, mais da metade dos alunos já possui o ensino médio completo (67,5%), tendo apenas 9,1% com somente o ensino fundamental e 19,5% com ensino médio incompleto. Verificamos ainda 2,6% com curso superior incompleto e 1,3% com o curso superior completo, que se somando ao percentual de ensino médio completo perfaz um total de 71,4% de alunos com esse nível de ensino concluído, desvirtuando, desse modo, do público proposto pelo Programa.

Ao cruzarmos a faixa etária dos alunos com a escolaridade, verificamos que na faixa de 18 aos 22 anos, 63,2% dos alunos possuem o ensino médio completo, e 100% da faixa dos 23 aos 27 anos tem também o médio completo, o mesmo ocorrendo com os 100% da faixa dos 28 aos 32 anos. Já na faixa etária dos 38 aos 42 anos e dos 43 aos 47, nenhum aluno possui o médio concluindo, tendo apenas o fundamental ou médio incompleto. Isso mostra que a maior escolaridade está concentrada na faixa mais jovem de alunos. Os anos referentes à conclusão do ensino médio são variados, tendo três casos de conclusão na década de 1980, quatro na década de 1990 e os demais nos anos 2000, com média no ano de 2007. Vale destacar que parte significativa

dos alunos (38,9%) disse não ter tido interrupções no percurso escolar até a conclusão do ensino médio.

Esse alto índice de alunos com ensino médio concluído (71,4%) em um curso criado para elevar a escolaridade de um público que possua apenas o ensino fundamental, pode em parte ser explicado pelo fato de que os alunos matriculados esperam uma inserção ou melhoria no mercado de trabalho, considerando que para isso a área do curso – construção civil – e ser egresso do IFBA favorecem bastante, conforme coloca um aluno:

Eu percebo que o curso tem muita afinidade com construção civil. Construção civil nesse momento está em ascensão, todo mundo vê. Eu acho que não vai ter muita dificuldade de inserção no mercado não, principalmente porque tem o nome CEFET, que ajuda, que é uma instituição bem conceituada, não vai ter muita dificuldade não.

Esse é o desejo da maioria dos alunos que frequentam o curso. Durante as entrevistas, perguntamos para aqueles que já possuíam o ensino médio o que os levou a matricularem-se no curso, e a maior parte respondeu que foi pela oportunidade de emprego. Esperam conseguir uma inserção no mercado de trabalho após o curso e aqueles que já são trabalhadores almejam uma oportunidade melhor, sendo que muitos deles já haviam tentado antes entrar em um curso subsequente⁵ da instituição sem ter logrado aprovação. Alguns alunos responderam estar no curso pela qualidade de ensino do IFBA, pois pleiteiam ingressar no ensino superior.



5 Curso técnico não integrado, destinado aos que já possuem ensino médio concluído.

Tabela 1 - Escolaridade dos inscritos nos processos seletivos de 2006 a 2010 em Salvador e nas demais unidades do IFBA.

Salvador					
Nível	2006	2007	2008	2009	2010
Ensino Fund. em conclusão	-	-	-	-	-
Ensino Fund. concluído	20,8	29,5	46,2	19,9	29,6
Ensino Médio incompleto	19,1	23,8	-	45,3	-
Ensino Médio concluído	60,1	46,7	53,8	34,6	67,4
Superior incompleto	-	-	-	0,3	-
Superior completo	-	-	-	-	3,0
Outras cidades					
Ensino Fund. em conclusão	-	12,5	-	-	-
Ensino Fund. concluído	28,6	21,9	50,5	19,7	13,7
Ensino Médio incompleto	25,7	10,4	-	23,6	-
Ensino Médio concluído	45,7	55,2	48,4	54,3	81,7
Superior completo	-	-	-	2,4	4,6

Fonte: Banco de dados IFBA – 2010

Na tabela acima podemos observar que nos processos seletivos para os cursos do PROEJA no IFBA, em todas as unidades do estado, mesmo com algumas variações de um ano para outro, quando se leva em consideração a soma dos números do ensino fundamental completo com os do ensino médio incompleto, na maior parte dos processos existiu um número maior de candidatos inscritos com ensino médio concluído, com maior ingresso dos mesmos no curso, conforme resultados apresentados.

A partir do exposto, podemos verificar que o curso do PROEJA no IFBA tem um público composto por uma maioria de jovens e solteiros e de alunos oriundos de escolas públicas de turnos diversos, além de trabalhadores e não trabalhadores em números equilibrados e, sobre-

tudo, de uma maioria de alunos com ensino médio concluído. Verificamos uma turma mista, composta por alunos com perfis que coadunam com aquele que tradicionalmente esteve na EJA, como os alunos com maior idade, trabalhadores e com escolaridade mais baixa, e outra parte – maior parte – de alunos que foge a esse perfil, principalmente os mais jovens e com ensino médio concluído recentemente, sem histórico de interrupções nos estudos.

274
✦

Assim, se observarmos o que diz a LDB (BRASIL, 1996, p. 27) sobre o público destinatário da EJA, referindo-se “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, veremos que a maior parte dos alunos que estão frequentando o curso do PROEJA no IFBA não se encaixa nesse perfil, haja vista que o curso possui 71,4% de alunos com ensino médio concluído, jovens em sua maioria, muitos com uma história escolar regular. Desse modo, os dados apresentados sobre o perfil de alunos matriculados no curso do PROEJA no IFBA mostraram que o público-alvo proposto pelo Programa não está sendo atingido, posto que a elevação da escolaridade não será proporcionada a 71,4% de alunos que já possuem o ensino médio completo. Isso significa dizer que esse mesmo percentual de alunos com somente o ensino fundamental deixou de ser alcançado e de ter sua escolaridade elevada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados é importante dizer que propostas como a do PROEJA são necessárias e se corretamente administradas têm um bom potencial de inclusão social e, por si só, já se constitui em razão suficiente para seu apoio. Contudo, existem pontos que precisam ser revistos, analisados e debatidos, no sentido de se alcançar o objetivo de elevação da escolaridade do público da EJA.

O PROEJA é um Programa que tem importância fundamental também na medida em que a terminalidade dos estudos da educação básica com formação profissional pode ampliar as condições de inserção produtiva no mundo do trabalho, seja por meio de trabalho formal ou

não, além da continuidade dos estudos em nível superior permanecer como possibilidade. O reconhecimento da possibilidade de se oferecer uma formação profissional integrada ao ensino médio para a EJA é um ganho importante para essa modalidade, pois se configura como um reconhecimento e valorização social da mesma na perspectiva da aprendizagem como possibilidade ao longo da vida.

Por isso, é importante e urgente tentar atingir o público devido. Entendemos que tanto o PROEJA, através dos órgãos responsáveis pela criação do Programa, quanto os setores responsáveis pela divulgação dos cursos no IFBA, deveriam fazer uma grande divulgação, através dos veículos de comunicação, mostrando os objetivos e o público ao qual o Programa se destina. Além disso, o IFBA, em seu processo seletivo, pode tentar uma forma de seleção que inscreva somente alunos que possuam o ensino fundamental. Uma sugestão pode ser observada na fala de um professor entrevistado:

Eu questiono: por que fazer o vestibular? Ah! Porque o ensino é público, a escola é assim... Mas eu acho que não deve ser dessa maneira não. Acho que deve fazer uma seleção pública, mas com outros critérios, como, por exemplo, a entrevista.

Embora esteja se referindo ao vestibular como meio de seleção e como forma de exclusão de alunos, a fala desse professor pode ser tomada como uma opção complementar de seleção para o PROEJA que vise atingir o público-alvo proposto pelo Programa, posto que por meio de entrevistas poderia ser mais fácil esclarecer os candidatos sobre os objetivos do programa e o currículo do curso, evitando talvez que aqueles que já possuem o ensino médio se matriculem, alcançando assim, o público-alvo proposto pelo Programa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA* – Documento Base. Brasília 2006.

_____. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*. Documento Base. Brasília, 2007.

FERRARI, S. C. *Dar voz ao aluno do supletivo: mudanças pessoais e suas razões*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FONSECA, M. da C. F. R. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

IBGE. *Em 2030, cerca de 40% da população brasileira deverá ter entre 30 e 60 anos*. 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=132&id_pagina=1>, Acesso em: 2 set. 2011.

LIMA, J. F. de. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos: o curso de infra-estrutura urbana do CEFET/ Salvador e a proposta de uma formação integrada*. 2008. 76 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de curso para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MACHADO, L. EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. *EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio*. Brasília, 2006. (Boletim, 16). Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>> . Acesso em: 2 set. 2011.

MACHADO, M. M.; PAIVA, J. (Org.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996 – 2004*. Brasília, 2004.

Diplomas e saberes: acadêmicos, tecnólogos e desigualdade no Brasil

Maria Lígia de Oliveira Barbosa¹

INTRODUÇÃO

Esse texto visa compreender as diferenças sociais produzidas entre os grupos profissionais pelas distintas avaliações que são feitas do saber acadêmico e do saber técnico, da teoria e da prática. Com isso, busca-se discutir o valor distinto dos títulos acadêmicos e profissionais e sua contribuição para a organização das hierarquias sociais.

No momento em que o contingente de portadores dos diplomas superiores cresce rapidamente, torna-se premente o exame das condições sociais de inserção desses profissionais na sociedade brasileira, seja no mercado de trabalho, seja no próprio sistema de ensino, que tece relações no mínimo complexas com os novos titulados.

Como bem sabemos, a valorização diferenciada dos diversos diplomas configura um problema de pesquisa sociológica que passa tanto pela discussão dos significados e definições do mérito como fator organizador das hierarquias sociais modernas, quanto pela correta compre-



1 Doutora em Ciências Sociais, UNICAMP; Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ensão das formas de funcionamento dos sistemas de ensino e da produção das credenciais escolares.

A literatura que discute as desigualdades nas sociedades contemporâneas tem aprofundado temas e questões analisados primeiramente pelos economistas e que vêm sendo estudados na sociologia brasileira. (HASENBALG; SILVA, 2004; SCALON, 2004) Principalmente sob a ótica desenvolvida por pesquisadores ingleses, sobretudo John Goldthorpe (1997). Nesses estudos destaca-se a relação entre educação e trabalho, vista como característica fundamental do sistema de desigualdades. Como mostra Bills (2004, p. 2, tradução nossa),

[...] as crenças e práticas sociais sobre a relação entre educação e trabalho influenciam (mas nunca determinam) qual será a natureza dessa relação e como essa relação, em troca, afeta coisas como chances de vida, desigualdades sócio-econômicas e o desenvolvimento pessoal.

Ainda segundo esse autor, duas vertentes principais explicariam essa relação em termos sociológicos: o que ele chama de modelo credencialista e modelo meritocrático.

De modo geral, pode-se dizer que o modelo credencialista estabelece como principal característica da sociedade moderna a valorização das credenciais, principalmente escolares, ou seja, os diplomas, como elementos básicos da construção das desigualdades sociais. Nesse sentido, o modelo tem como referência as sociedades modernas, nas quais as características adquiridas ganham maior relevância diante daquelas que são imputadas.

Esse modelo sociológico compreende uma série de diferenças quanto à abordagem de características específicas das sociedades que podem ser vistas como credencialistas. Como mostra David Bills (2004, p. 56, tradução nossa):

Numa abordagem radicalmente credencialista, a associação entre educação e sucesso sócio-econômico repousaria não no mérito, como definido por Young (QI mais esforço), mas num processo de fechamento social [“social closure” no original] pelo

qual as credenciais educacionais são erroneamente reconhecidas como mérito.

Nessa abordagem mais radical, os títulos escolares ou credenciais acadêmicas seriam simples marcas sociais, sem qualquer conteúdo relevante: nesse modelo típico ideal de sociedade credencialista não haveria uma ligação razoável entre o que a escola ensina e aquilo que se faz no trabalho. Em tais modelos a instituição escolar apareceria apenas como um mecanismo de legitimação da herança social através da diplomação dos filhos das famílias mais afluentes, sem qualquer papel importante na transmissão de conhecimentos ou na preparação técnica para o trabalho.

O segundo tipo ideal, ou modelo, ao qual se refere Bills (2004), é aquele da sociedade meritocrática. Nesse modelo supõe-se uma associação positiva entre o que é ensinado na escola e aquilo que se necessita ou que se utiliza na vida econômica, no mercado de trabalho, nas empresas. Assim, ganha relevância a discussão sobre o lugar tomado pela ciência nas sociedades modernas: o conhecimento científico adquiriu enorme legitimidade e deslocou os saberes tradicionais (religiosos ou místicos) para se tornar a base principal de legitimação das hierarquias entre diferentes grupos sociais. Nesse sentido, como mostra Larson (1977), as profissões seriam a forma moderna da desigualdade social, na medida em que o critério de distinção entre os grupos tem uma natureza meritocrática e não patrimonialista. Ao mesmo tempo, os grupos profissionais exercem seus poderes sociais justamente a partir do controle que têm sobre os conhecimentos científicos específicos da sua área de atuação.

Desse ponto de vista, o primeiro parâmetro a se considerar para a compreensão e análise do valor econômico e social dos diferentes diplomas é o conjunto das disputas sociais em torno da definição do que é efetivamente considerado meritoso, em torno do que é o mérito. Em sociedades modernas, nas quais fatores patrimoniais ou tradicionais, como o pertencimento ou origem familiar, são menos valorizados, destacam-se três recursos sociais importantes que permitem aos seus “portadores” disputar posições no mercado de trabalho: a experiência,

a qualificação prática e a escolaridade. No campo particular que nos interessa nesse estudo, este último item merece atenção especial.

Assim como o modelo credencialista, os desenhos dos tipos ideais de sociedade meritocrática são muito variados, incluindo desde os teóricos do capital humano, que pressupõem uma relação não problemática entre educação e trabalho, até os pesquisadores tais como John Goldthorpe (1997), que buscam desvendar os complexos mecanismos e a enorme variabilidade de fatores que, em cada sociedade, configuram padrões distintos de legitimação das desigualdades, especialmente aquelas visíveis na associação entre educação e mercado de trabalho.

Utilizando esses dois modelos desenvolvidos por Bills (2004), meritocrático e credencialista, como perspectivas opostas para a compreensão da relação entre educação e trabalho, procuraremos analisar as percepções sobre os diferentes diplomas do atual ensino superior brasileiro, a saber, o acadêmico e o profissional. Busca-se analisar em que medida os diplomas superiores de tipo acadêmico e de tipo profissional são percebidos como credencial ou como mérito, compreendendo assim o sentido da valorização dos títulos escolares e sua contribuição para a organização da desigualdade social.

AS MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

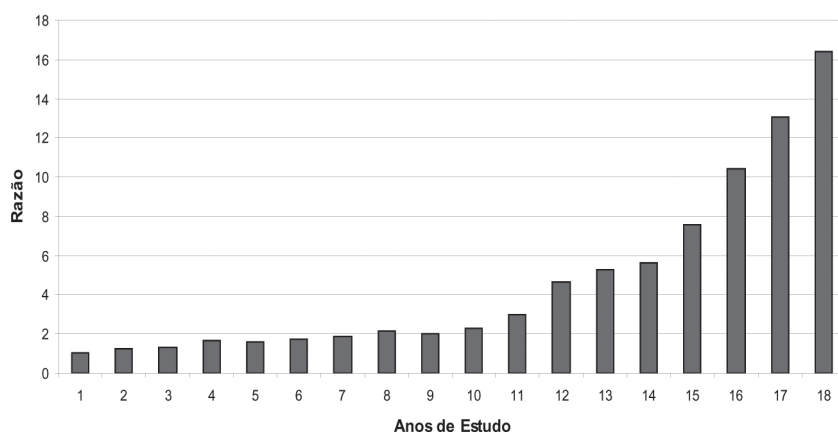
Como bem sabemos pelos estudos mencionados acima e outros mais, a escolaridade pode ser, ela mesma, objeto de intensas disputas sociais que configuram tanto o seu conteúdo quanto a sua estrutura de sinais formais ou certificados e diplomas. No Brasil da virada do século XXI, a modernização do sistema de ensino traduziu-se num processo de intensa diversificação dos percursos escolares oferecidos, ao mesmo tempo em que se assiste um vertiginoso aumento das matrículas no nível superior de educação (só entre 1998 e 2000, o número de estudantes matriculados nesse nível passou de 1 para 2 milhões! Atualmente, temos 5 milhões de pessoas no ensino superior, o que corresponde a menos que 14% da população na faixa etária correspondente). Subs-

tantivamente, verifica-se o surgimento de uma série de novos objetos, temas ou áreas de formação, como Moda, Gastronomia e Hotelaria.

Por outro lado, essa modernização aparece também em mudanças burocráticas ou sociais: cursos mais curtos, cursos mais longos, títulos plenos, bacharelados, licenciaturas, além de uma infinidade de MBAs e especializações, além das formas *stricto sensu* de pós-graduação.

Os cursos superiores de tecnologia expressam de forma clara as duas vertentes dessa modernização: significam tanto uma diversificação no conteúdo da formação, quanto um rearranjo institucional. E talvez os tecnólogos por eles formados paguem o preço por participarem de um processo inovador numa sociedade com sérias tendências conservadoras.

Gráfico 1 - Razão nos Retornos à Educação no Brasil – 2002



Fonte: Menezes [200-]²

Assim como em outras sociedades modernas, a escolarização tem retornos no mercado de trabalho: quanto mais anos passados na escola, maior o rendimento obtido no mercado de trabalho. Nesse quadro, o diferencial brasileiro seria a proporção desse aumento: uma pessoa que tem ensino superior completo (15 anos ou mais de estudo) pode ganhar



2 Essa figura foi importada e sua numeração no texto original é distinta dessa. Aqui, temos o Gráfico 1, que mostra a razão entre os rendimentos recebidos e os anos de escolaridade.

até 18 vezes mais que uma pessoa sem escolaridade. É interessante notar no quadro acima que encontramos aqui também aquilo que alguns autores batizaram ‘efeito pergaminho’: completar uma série e receber o diploma da etapa concluída (primário – 4 anos, médio – 11 anos, superior – 15 anos, pós-graduação) produz aumentos substantivos no nível de rendimentos. (BILLS, 2004, p. 52)

Para a discussão que se segue, além dessa diferença entre pessoas com diferentes níveis de escolarização, é importante verificar as diferenças entre pessoas que têm diplomas superiores, ou seja, entre os indivíduos que se formaram em escolas acadêmicas ou tradicionais e aqueles que passaram pelo chamado ensino superior tecnológico.

Reproduzindo os dados utilizados em Barbosa (2009, p. 63), apresentados a seguir, verifica-se que há uma diferença significativa de rendimentos entre profissionais provenientes dos diferentes ramos do ensino superior:

Quadro 1 - Rendimento total segundo o tipo e o nível do título

Grupo	Rendimento total em R\$ de 2000	Desvio Padrão	Rendimento total em R\$ de 2008
Profissionais com nível superior	2.691,24	10.337,81	4.366,81
Técnicos e profissionais assemelhados	899,03	3.144,17	1.458,77
Técnicos e profissionais assemelhados com nível superior	1.989,04	1.962,70	3.227,42

Fonte: IBGE – Censo demográfico 2000 – dados processados por Laura Randall.

Nesses números, referentes ao censo de 2000 (com os valores corrigidos para reais de 2008), verifica-se que realmente o ensino superior traduz-se numa efetiva elevação da renda: esses profissionais recebem quase três vezes mais, em média, que aqueles que têm níveis inferiores de escolaridade. O imenso desvio padrão, particularmente entre os

portadores de diplomas superiores, é uma indicação importante da diversificação dos rendimentos entre eles. Nota-se que técnicos de nível superior, ou tecnólogos, recebiam um rendimento médio pouco abaixo daquele recebido pelo conjunto dos diplomados no ensino superior. No entanto, o desvio padrão menor que a média, ao contrário do que acontece com o conjunto dos profissionais com diplomas superiores, indica uma consistência no tamanho do rendimento: há pouca diferença entre os tecnólogos quanto ao seu nível de remuneração mensal.

Sempre se pode perceber essas diferenças como resultantes da duração distinta de alguns cursos, e tanto no modelo credencialista como no meritocrático elas seriam razoavelmente justificáveis. Cursos mais longos e mais abrangentes qualificariam melhor os indivíduos e proporcionar-lhes-iam maiores rendimentos. No entanto, há alguns problemas nesse raciocínio.

Outras formas de diferenciação entre tecnólogos e acadêmicos aparecem nas oportunidades de empregos para uns e para outros. Empresas brasileiras de grande porte, mesmo estatais, recusam-se a contratar tecnólogos, sendo que algumas delas, apesar de não bloquearem formalmente o acesso desses profissionais, não contam com o cargo de ‘tecnólogo’ no seu organograma. (BARBOSA, 2009)

Mas talvez a discriminação mais evidente ocorra na própria entidade controladora dos registros profissionais. Os Cursos Superiores de Tecnologia são definidos legalmente como cursos regulares de graduação, com Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, focados no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas de conhecimento relacionadas a uma ou mais áreas profissionais. Permitem todo tipo de pós-graduação. Buscam o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem a correta utilização da tecnologia. O acesso ao curso de tecnologia ocorre como nos outros cursos de graduação: é aberto “[...] a candidatos que tenham concluído o ensino médio” e “tenham sido classificados em processo seletivo”. (CHRISTOPHE, 2005, p. 5) Mas numa resolução do Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura (CONFEA), responsável pela certificação profissional de engenheiros,

arquitetos e tecnólogos da área, são estabelecidas distinções importantes. Para efeito da regulamentação da atribuição de títulos, atividades e competências para os diplomados no âmbito das profissões inseridas no Sistema CONFEA/CREA, consideram-se nesta Resolução os seguintes níveis de formação profissional, quando couber:

- I – técnico;
- II – graduação superior tecnológica;
- III – graduação superior plena;
- IV – pós-graduação no senso lato (especialização); e
- V – pós-graduação no senso estrito (mestrado ou doutorado).

Verifica-se claramente o estabelecimento de uma hierarquia clara entre os títulos, distinguindo as determinações da legislação federal e as resoluções do sistema CONFEA/CREA. Obviamente cursos tecnológicos de curta duração não deveriam ser equalizados, por exemplo, à formação em engenharia. No entanto, o tecnólogo pleno, aquele que completou os mesmos 5 anos de formação que o engenheiro ou o arquiteto, legalmente deveria estar incluído na terceira categoria. Nesse sistema, entretanto, sua classificação permanece um tanto indefinida. Talvez, exatamente por essa indefinição, as empresas possam estabelecer suas regras que excluem os tecnólogos.

Nesse caso, não estamos mais diante de diferenças de remuneração, mas da criação de diferentes níveis de autoridade profissional e social. As atribuições dos profissionais no processo produtivo são diferentes segundo sua posição na hierarquia do conselho profissional: as responsabilidades técnicas e administrativas são maiores para engenheiros que para tecnólogos, assim como as oportunidades de ascensão a cargos de chefia. (BARBOSA, 2009)

Se do ponto de vista do modelo credencialista teríamos apenas uma valorização distinta para credenciais também distintas, o modelo meritocrático permitiria questionar em que medida esses cuidados ou exigências refletiriam diferenças efetivas quanto à extensão da formação necessária ou mesmo quanto ao tipo de conhecimento mobilizado na execução dessas tarefas. Desse ponto de vista, aquilo que muitas vezes

aparece como privilégio de alguns grupos seria uma forma de reconhecimento da importância do conhecimento científico controlado, desenvolvido e utilizado pelos profissionais que dele fazem parte.

Que explicações pode-se encontrar para essas diferenças importantes quanto à posição social de pessoas que teriam o mesmo nível de escolaridade? Em que medida essa valorização distinta de títulos escolares indica maior proximidade da sociedade brasileira com um modelo meritocrático ou credencialista? Ou ainda, perguntando de outra forma: quão legítimos são nossos padrões de desigualdade?

POSSÍVEIS RAZÕES PARA ESSAS DIFERENÇAS

Uma apreciação jornalística dessa questão já nos forneceria uma boa razão – relacionada ao mérito – para a diferenciação entre a remuneração das pessoas com os dois tipos de diploma, o profissional ou tecnológico, e o acadêmico ou tradicional. Se existem instituições universitárias bem estabelecidas, bem avaliadas, muito rigorosas e também muito disputadas na ocasião dos processos seletivos, o mesmo não ocorre com os cursos tecnológicos. A possibilidade de se criarem cursos técnicos superiores já é mencionada na LDB de 1968, a efetiva expansão dos cursos ocorreu a partir dos anos 90: apenas entre 1994 e 2004, o número de cursos superiores tecnológicos cresceu 591%, atingindo 1.804 cursos, dos quais 1.445 funcionavam no setor privado.

E, ao mesmo tempo em que se formaram e desenvolveram cursos de alto padrão como aqueles oferecidos nos SENAIs, nas FATECs-SP e FAETECs-RJ, ou ainda nos CEFETs, do governo federal, uma infinidade de cursos sem grandes exigências técnicas ou pedagógicas se criou e apareceu como alternativa para os novos concluintes do ensino médio, que se expandiu fortemente a partir dos anos 1990. Em termos de uma perspectiva meritocrática ou mesmo credencialista, pode-se dizer que os sinais que o sistema de ensino poderia enviar aos empregadores ficaram um tanto confusos nesta área. Se as empresas confiam na qualidade da formação oferecida nos cursos do SENAI, eles constituem apenas uma ínfima minoria de todos os diplomados como tecnólogos

nas mais diferentes áreas e instituições. No geral, sabe-se muito pouco sobre quais seriam as qualificações efetivas oferecidas por esses cursos. Ajunte-se a isso o fato de que a nomenclatura desses cursos é bastante complexa, mesmo depois de seguidas tentativas de sistematização. Sendo assim, poder-se-ia explicar os salários mais baixos dos tecnólogos em relação aos acadêmicos. No entanto, a variação dos salários entre os tecnólogos é bem menor do que entre os acadêmicos e talvez não seja suficiente para explicar a diferença em relação aos demais formandos do ensino superior.

Outra razão mobilizada para justificar diferenças de rendimento entre trabalhos diz respeito ao tipo de conhecimento necessário para a realização daquela tarefa específica. Sem entrar nas intensas querelas em torno das teorias funcionalistas da sociedade, pode-se argumentar que, nas sociedades modernas, trabalhos mais complexos e com maiores exigências de conhecimento abstrato são melhor remunerados. A sociologia das profissões, desde os estudos clássicos de Durkheim, mostra que essa divisão de tarefas não é uma questão meramente técnica: tarefas tecnicamente distintas correspondem também a distintos padrões, relações sociais e a diferentes formas de identidades coletivas. Considerando essas premissas, verifica-se nas sociedades modernas uma força imensa do conhecimento científico que, através de várias instâncias – da escola à fábrica, passando pelos mercados e pelas diferentes formas de diversão –, organiza nossa vida cotidiana. Os principais agentes dessa organização são os diversos grupos profissionais que, por sua relação com a ciência, controlam elementos essenciais da existência de todos nós. Assim, os profissionais medicam pessoas, separam sãos e doentes, magistrados decidem sobre prisões e direitos, enólogos classificam os vinhos.

É importante considerar, como fazem Grusky e Sorensen (1998), Grusky e Weeden (2001), que as diferenças técnicas entre os trabalhos são também diferenças sociais. E, dessa perspectiva, podemos compreender que os cursos tecnológicos, possuindo um enfoque nos processos mais específicos de cada área profissional, sejam vistos como mais especializados ou menos abrangentes e gerais que os cursos acadêmicos

tradicionais. A especialização ou a especificação mais forte, associada aos cursos tecnológicos, parece retirar desses profissionais uma importante base de autoridade social (ou cultural, como quer Starr, [1982]), reduzindo suas margens de poder, inclusive dentro do próprio trabalho.

Essa dimensão parece confirmar-se no caso dos tecnólogos estudados por Barbosa (2009) quando se compara as atividades atribuídas pelos supervisores (vários deles engenheiros) aos tecnólogos com aquelas percebidas pelos próprios tecnólogos como sendo suas principais tarefas. Para esses últimos, suas tarefas teriam um caráter bastante geral, envolvendo mesmo o trabalho de concepção, para o desenvolvimento e aprimoramento de ferramentas técnicas, além, é claro, das atividades especializadas de caráter técnico e de supervisão local. No entanto, para a empresa, as tarefas desses profissionais correspondem à descrição legal, pela qual eles realizam trabalhos técnicos e de supervisão técnica também. Essa diferença de perspectiva parece indicar a presença de algum tipo de disputa social em torno do controle do processo de trabalho dentro do qual os tecnólogos teriam ainda longo caminho a percorrer antes de assumir a posição pretendida.

Segundo o modelo meritocrático, a situação desses tecnólogos indicaria um ajuste razoável entre aquilo que aprenderam – técnicas especializadas para solução de problemas específicos – e aquilo que fazem. Mas a diferença de perspectiva entre os tecnólogos e seus supervisores parece indicar algum nível de atrito nesse ajuste. Tanto pode haver uma qualificação excessiva (como mostram alguns credencialistas, que mencionam a *overeducation*) para as tarefas realizadas, quanto pode haver uma subqualificação na medida em que os cursos tecnológicos não oferecem a completude e abrangência de formação necessárias para as tarefas mais elevadas.

A mais importante delas é a mais conhecida, a geração de novos diagnósticos, tratamentos e métodos de inferência. O conhecimento acadêmico atinge graus de excelência em matéria de invenções precisamente porque ele é organizado ao longo de linhas abstratas. Ele é capaz de fazer conexões que pareceriam insensatas do ponto de vista do conhecimento

profissional prático, mas que podem mesmo redesenhar todo esse conhecimento prático. Exemplos vindos da Medicina são inumeráveis, mas a importância dos artigos com análises das leis na reconfiguração da doutrina jurídica são igualmente evidentes nas citações das cortes de apelação. (ABBOTT, 1988, p. 55, tradução nossa)

Essa defesa do valor diferencial do conhecimento abstrato traz água para o moinho do modelo meritocrático na medida em que uma formação mais abstrata abre um leque mais abrangente para prestação de serviços profissionais. Mais que isso, o conhecimento abstrato traduz-se, para cada grupo profissional, num conjunto de saberes altamente padronizados e codificados, saberes despersonalizados e formalizados. E ao mesmo tempo em que essa formalização favorece o indivíduo profissional que domina esse conhecimento, aumentando sua liberdade de decisão e sua autonomia na execução das tarefas, ela desfavorece o saber prático, o saber da experiência. Esse último é dependente do indivíduo que o experimentou sendo pouco passível de transmissão escolarizada. Magali Larson (1977, p. 41) menciona uma “dialética da indeterminação” que favoreceria a legitimidade dos grupos profissionais modernos, pois a ideia do gênio capaz de manipular forças é substituída, com vantagens, pela competência técnica do grupo, independentemente das proezas individuais. Mas além da valorização da abstração e padronização, há uma equivalente redução do prestígio e do valor dos conhecimentos práticos, que teriam poucas chances de se organizarem como sistema formalizado. Numa perspectiva ainda mais abrangente, François Dubet e Danilo Martuccelli (1996, p. 32) mostram, em sua análise da cultura escolar, que

[...] suas hierarquias não somente não se importam com qualquer utilidade social e prática dos conhecimentos adquiridos como elas elevam ao ponto culminante os conhecimentos mais abstratos e os menos ‘úteis’, os menos práticos.

Este é um ponto crucial na compreensão das diferenças entre os dois grupos. Claramente, os tecnólogos têm uma formação de caráter mais prático, o que é inclusive considerado uma das maiores qualidades dessa formação. Tanto a lista de atividades para as quais os tecnólogos se sentem habilitados (“definir formas de otimização das atividades”, “fornecer suporte aos processos de planejamento”, “executar atividades técnicas” e “elaborar layout e arranjos técnicos do ambiente fabril”), quanto a visão da empresa sobre esses profissionais evidenciam o forte caráter prático de sua formação e das expectativas quanto ao seu trabalho. (BARBOSA, 2009) Justamente o que se mostra como a melhor e maior qualidade da sua formação talvez seja o fator mais contundente na legitimação da fragilidade social dos tecnólogos.

O equilíbrio entre a dimensão teórico-abstrata e a prática, e a definição de seus respectivos lugares nos diferentes processos formativos, constituem um dos principais eixos, senão o principal, de discussão entre as diferentes concepções de educação e de formulação de políticas públicas. Qualquer que seja a posição no espectro político, os diferentes analistas indicam a importância da presença do conhecimento abstrato na formação tecnológica. A diferença entre esses analistas é de ênfase e de orientação mais ou menos humanística desses conhecimentos. Para compreender mais adequadamente as relações entre os diferentes tipos de conhecimento mais ou menos abstratos e formalizados e os saberes práticos, resultantes principalmente da experiência e do aprendizado no trabalho, uma tipologia sobre os tipos de perspectiva sobre o papel da educação é bastante útil.

A partir da oposição entre “destino” e “escolha”, magistralmente analisada por Gabriel Cohn em seu livro sobre a obra de Max Weber, foram criados dois modelos típicos ideais de percepção da educação tecnológica em nosso país (BARBOSA, 2010): **a educação como destino e a educação como escolha**. Utilizada nesse texto como instrumento para compreensão das distintas políticas públicas orientadas para a educação profissional, essa tipificação permite explicar a valorização diferenciada dos saberes abstratos e gerais daqueles práticos e especializados.

Na concepção da educação (no caso, técnica e tecnológica) como destino, os

[...] indivíduos são atores que atuam segundo os papéis atribuídos a eles por sua posição na estrutura social. Outro elemento organizador dessa concepção de educação tecnológica é o relevo dado ao que é entendido como divisão social do trabalho em detrimento da divisão técnica do trabalho. As diferenças técnicas entre distintos trabalhos não são consideradas, enfatizando-se apenas a diferença, certamente muito importante, entre quem concebe e dirige o trabalho e quem o executa. [...] A negação da diferença técnica entre os trabalhos leva à construção de uma visão que se pretende generalista, humanista, integral. (BARBOSA 2010, p. 235)

290


Dessa perspectiva, “[...] a educação tecnológica inclui necessariamente uma dimensão de formação humanística e geral de forma a evitar qualquer especialização, vista como extremamente negativa”. (BORBOSA, 2010, 235) Ainda dentro dessa concepção, os saberes acadêmicos e teóricos são considerados superiores aos saberes práticos, sendo os primeiros a verdadeira expressão do conhecimento e das funções superiores do ser humano. Lembrando nosso passado escravocrata, qualquer coisa que se aproxime do trabalho manual (do ferramenteiro ao engenheiro, passando pelos técnicos de diversos tipos) é automaticamente desqualificado, sendo a recusa da certificação do aprendizado pela experiência uma forte evidência do quanto esse tipo de perspectiva sobre o mundo social desvaloriza o conhecimento adquirido fora do espaço escolar³.

No pólo oposto da tipologia encontra-se a perspectiva que vê a educação técnica e tecnológica como escolha. Aqui,

[...] os indivíduos são vistos como agentes do seu próprio destino, responsáveis por sua trajetória social, mesmo que sofram



3 Como evidência desse mesmo tipo de perspectiva num país mais desenvolvido, ver em particular o dossiê: *Savoirs et expériences*, organizado por François Ropé e Bernard Schlemmer, em *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n. 6, 2007.

influências do contexto sócio-econômico. A educação profissional e tecnológica seria um caminho aberto a todos os cidadãos, independente de sua posição social, contribuindo assim para aumentar a igualdade de oportunidades em sociedades democráticas. (BARBOSA, 2010, p. 236)

Essa perspectiva investe fortemente na compreensão do funcionamento diferencial de habilidades cognitivas e não cognitivas para o desempenho no trabalho e para a evolução da trajetória profissional. Investe também no detalhamento de tarefas e características dos postos de trabalho. Percebe-se então que conhecimentos práticos e abstratos são igualmente valorizados: buscar a ampliação dos mapas cognitivos seria uma tentativa não só de potencializar a capacidade de ação dos agentes como também de oferecer a possibilidade de uma compreensão melhor do processo produtivo e de sua posição em relação a esse processo, inclusive do ponto de vista político. Há uma valorização explícita de todos os saberes, inclusive práticos, o que se traduz em apoio à certificação de experiências.

Nesse estudo fica claro que a posição dominante na organização recente das políticas públicas efetivamente percebe a educação técnica como destino dos cidadãos de origem social mais modesta. Mas fica clara também uma outra dimensão dessa perspectiva, quando estendida para a educação em geral, que seria a desvalorização do conhecimento especializado (em oposição ao generalista) e da experiência e dos saberes práticos (em oposição ao conhecimento abstrato e formalizado). No primeiro caso, pela negação de relevância à divisão propriamente técnica dos trabalhos. No segundo, pelo apelo a uma concepção anacrônica de pessoa, semelhante àquela presente na obra de Platão, por exemplo, que eleva o filósofo ao ápice da humanidade. Nesse quadro, um profissional especializado e experimentado seria visto como incompleto.

Todas essas razões para diferenciar os dois tipos de carreira no ensino superior ainda guardariam traços da visão meritocrática, uma vez que é possível encontrar argumentos substantivos ou mesmo científicos que justifiquem as preferências sociais por abstração e for-

malização dos saberes. Mas, como já propuseram vários estudos, haveria uma distância forte entre os arranjos técnicos e a constituição das identidades coletivas organizadas em torno do trabalho (THÉVENOT, 1982, 1984): trata-se do espaço para as disputas sociais e as diferentes configurações de relações de poder. Trata-se do espaço que podemos definir como propriamente social, lugar da afirmação dos valores e da organização das hierarquias sociais. É o lugar onde se desenham não as formas técnicas do conhecimento, mas o grau de valorização de cada uma dessas formas e os modos de sua utilização e distribuição. É o ponto em que se define o grau em que a posse e o controle sobre o conhecimento são efetivamente base de legitimação de posições sociais, como quer o modelo meritocrático. O mesmo ponto em que se estabelece um peso maior para os diplomas e credenciais do que para os saberes efetivos a eles associados, como no modelo credencialista.

As formas de manifestação das disputas em torno desses modelos são as mais variadas. Assim, mais que um argumento meritocrático, no caso dos formandos de cursos tecnológicos de alta qualidade, como aqueles do SENAI, valoriza-se mais fortemente a instituição de formação que o conhecimento propriamente dito como o fator decisivo na contratação dos profissionais. Tenderíamos mais a uma valorização da credencial do que do mérito escolar!

Essa valorização da credencial mais do que do conhecimento adquirido pode ser confirmada tanto pela negação de espaço ao tecnólogo em algumas empresas – por mais competente tecnicamente que o indivíduo seja, ele não possui o diploma de engenheiro –, quanto pelas dificuldades encontradas pelos formados em cuidados neonatais na USP Leste, que não puderam registrar nos conselhos regionais da área de saúde os seus títulos, obtidos numa instituição de alta credibilidade. Numa perspectiva que vai mais fundo ainda, Simon Schwartzman (2010, p. 88) diz que

O Brasil ainda vive a ficção de que todos os títulos de nível superior são iguais. Tanto o mercado de trabalho quanto o setor público ainda recompensam as pessoas que têm títu-

los independentemente das qualificações efetivas que possam ter. Essa situação é reforçada pelo sistema de regulamentação profissional e também pela reserva de mercado estimulada pelos sindicatos e pelas associações profissionais.

A menção de Schwartzman ao sistema de regulamentação profissional permite retomar a dimensão social da valorização dos títulos acadêmicos e tecnológicos. Seja no rápido *O diploma e o cargo*, seja no belo e, por vezes, difícil, *Noblesse d'État*, Bourdieu nos oferece chaves analíticas importantes para compreender os processos sociais através dos quais determinados grupos profissionais constroem sua posição dominante no campo, seja por meio de estratégias de qualificação intensificada e prolongada, seja por meio da desqualificação e desvalorização dos percursos e diplomas oferecidos por outras áreas ou por outras instituições. Criam-se barreiras simbólicas e, muitas vezes, materiais, que reduzem os recursos sociais possuídos por profissionais originários de outras “fileiras” do ensino superior, de outras instituições ou de escolas do interior do país (no caso, em oposição àquelas localizadas em Paris).

Para uma sociologia menos ingênua, preconceitos podem ser indicadores excelentes sobre o estado das lutas sociais e sobre os resultados das mesmas que estabelecem as posições de domínio em determinado momento da vida social. Nesse quadro, os elementos empíricos mencionados acima sobre a situação dos egressos dos diferentes ramos do ensino superior podem ser vistos como uma entrada interessante para explicar a desvalorização do diploma tecnológico superior. A sociologia de Bourdieu pode ajudar a compreender o sentido e a razão dos “preconceitos” que valorizam o título acadêmico em detrimento do seu concorrente tecnológico. Ela permite compreender pelo menos dois efeitos importantes da posição dominante que o título acadêmico tem numa sociedade como a brasileira: o efeito de proteção de carreiras e instituições, especialmente aquelas ligadas aos conhecimentos mais abstratos, e o efeito de desqualificação de outros títulos e outras instituições, que se traduz na desvalorização do conhecimento prático e especializado.

A boa sociologia brasileira⁴ há muito mostrou diversas faces e efeitos perversos do domínio do bacharelismo nas relações sociais brasileiras. O crescimento demográfico da nova categoria profissional dos tecnólogos permite um olhar mais agudo na forma atual dessa marca da cultura brasileira. E a tentativa de responder às questões desenhadas por Bills (2006, p. 61) fornece parâmetros analíticos que permitem mostrar o quanto o Brasil ainda está próximo do modelo dito credencialista ou mesmo patrimonialista. As respostas encontradas são quase desanimadoras: ainda temos fortes efeitos da posição social de origem sobre o destino dos indivíduos⁵ em nosso país. Outro dado importante: como mostra Barbosa (2009, p. 30), os estudantes dos cursos de tecnologia, pelo menos no SENAI, onde poderíamos encontrar a elite desse segmento do ensino superior, apresentam, em todos os critérios utilizados como medidas, uma origem social bem mais modesta que o conjunto dos alunos da educação terciária no Brasil.

Tal domínio de uma visão patrimonialista pouco pautada pela ideia de mérito reconstrói, sob o disfarce de uma sociedade aberta à mobilidade social e à entrada das classes populares no ensino superior, as barreiras de classe já estudadas por Nelson do Valle Silva, confirmando sua previsão nada otimista. Segundo esse autor,

[...] a sociedade brasileira deverá tender no futuro a uma crescente organização em classes, uma vez que as transformações estruturais, responsáveis pela diluição das fronteiras de classe, implícitas na mobilidade de circulação, tendem a desaparecer ou, no mínimo, a decrescer de ritmo. (SILVA, 1979, p. 65)

No caso, a barreira de classe que tem se fortalecido parece ser aquela associada à fratura das trajetórias de mobilidade na passagem das



- 4 De Raymundo Faoro, como o magnífico *Donos do Poder* e Simon Schwartzman, com *As bases do autoritarismo brasileiro*, a Sérgio Adorno, de *Os aprendizes do poder*, passando, naturalmente, por Edmundo Coelho, com suas *Profissões Imperiais* e a *Sinecura Acadêmica*.
- 5 Os estudos reunidos no livro de Hasenbalg e Silva (2004), já mencionado, são evidência importante desse fenômeno.

ocupações de tipo mais fortemente manual para aquelas não manuais. O padrão mais simples e fundamental da estrutura ocupacional brasileira a que se referia o autor, a separação entre rural e urbano, mas principalmente entre manual/não manual, parece se reproduzir entre os egressos do ensino superior.

O domínio dessa visão próxima do credencialismo, quase oposta à meritocracia, evidencia a correção dos argumentos de John Goldthorpe (1997): tanto no processo de escolarização, quanto no mercado de trabalho, particularmente nos pontos de seleção e avaliação para emprego, existiriam estratégias dos grupos dominantes na sociedade que funcionariam como “mecanismos” desorganizadores dos modelos meritocráticos. Seja pelo alongamento dos estudos, seja pela seleção dos pares sociais para o trabalho na empresa, o mérito como princípio de hierarquização nas sociedades modernas vai sendo esmaecido até se tornar mera ideologia que, efetivamente, serviria para legitimar processos de reprodução social. Nessas mesmas sociedades que se pretendem tão democráticas e abertas, as características adquiridas, como a educação superior ou as credenciais e diplomas, evidências de mérito, tornam-se a causa principal, ou uma das causas principais, da reprodução das hierarquias organizadas pelos critérios atribuídos, principalmente a origem de classe.

PARA CONCLUIR

O novo ensino superior no Brasil pode significar uma mudança no panorama das desigualdades sociais, inclusive no plano dos valores. A valorização (excessiva?) do título acadêmico choca-se com alguns dados da vida prática que podem colocar em cheque o seu domínio. Por exemplo: caberia, idealmente, ao ramo acadêmico das diversas profissões, desenvolver o conhecimento teórico e avançar soluções técnicas e inovações. Sob esse ponto de vista a situação da academia brasileira tem se complicado: se a produção acadêmica de artigos científicos e teses expandiu-se de forma significativa, não houve expansão equivalente no registro de patentes e direitos intelectuais. A isso se soma o descrédito

da nossa formação, visível em alguns padrões de recusa do ensino universitário no interior da própria classe média, ao apoio mais forte dessas instituições. Filhos da classe média educada, em proporções significativas, recusam as carreiras profissionais tradicionais em busca de carreiras artísticas de todos os tipos. Por outro lado, setores mais afluentes dessa mesma classe procuram para seus filhos a formação no exterior. Esses dois elementos contribuiriam fortemente para um descrédito crescente da academia em seu formato dominante na nossa sociedade. Tudo se passa como se a academia, em seu conjunto, estivesse deixando de cumprir sua função na estrutura de legitimação que se forma em torno da educação e das profissões. Ao tornar-se bacharelesca, a academia deixa de cumprir sua função de produção de conhecimento, que seria sua contribuição legítima na divisão do trabalho no interior dos grupos profissionais. Ela torna-se apenas o lugar de uma verborragia (não seria esse o sentido da enorme produção de artigos e teses sem equivalentes patenteados?) pouco científica e muito desigual. A baixa qualidade do nosso sistema educacional, que pode ser vista tanto no desempenho pífio dos nossos alunos nos testes internacionais quanto na generalizada queixa sobre falta de mão-de-obra adequadamente qualificada, seria um reforço nessa descrença.

A necessidade de fortes transformações no ensino superior brasileiro inclui uma revalorização do ensino técnico e tecnológico que os tire da situação de um mero instrumento de política pública para garantir alternativas de trabalho para jovens pobres. O modelo acadêmico tem dado fortes mostras de não atingir o sucesso pretendido, a não ser como base de hierarquização social. Talvez os ramos técnicos da educação em todos os seus níveis permitam que o sistema escolar assuma uma função de verdadeiro pilar de democratização e de desenvolvimento econômico e social.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

BARBOSA, M. L. O. Educação tecnológica no Brasil: contribuições e limites na formação de recursos humanos. In: VELHO, S.; SOBRAL, F. (Org.). *Formação de recursos humanos em áreas estratégicas de ciência, tecnologia e inovação*. Brasília: Editora CGEE, 2010.

_____. *Estudo sobre o campo de atuação do tecnólogo*. Brasília: SENAI, 2009. (Série Estudos Educacionais n. 5).

BILLS, D. B. *The sociology of education and work*. Malden, MA: Blackwell, 2004.

CHRISTOPHE, M. *A legislação sobre a educação tecnológica, no quadro da educação profissional brasileira*. Rio de Janeiro: IETS, 2005.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996

GOLDTHORPE, J. Problems of 'meritocracy'. In: HALSEY, L. et al. *Education: culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

GOLDTHORPE, J. H.; JACKSON, M.; MILLS, C. *Education, employers and class mobility*. [Oxford?]: International Sociological Association, Research Committee 28, Social Stratification and Mobility, 2002.

GOLDTHORPE, J. Problems of 'meritocracy' In: HALSEY, Lauder et al. *Education: culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

GRUSKY, D.; SORENSEN, J. Can class analysis be salvaged? *American Journal of Sociology*, v. 103, n. 5, p. 1187-1234, 1998.

GRUSKY, D.; WEEDEN, K. Decomposition without death: a research agenda for a new class analysis. *Acta Sociologica*, v. 44, n. 3, p. 203-219, 2001.

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (Org.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

LARSON, M. S. *The rise of professionalism*. California: University of California Press, Berkeley, 1977.

MENEZES FILHO, N. A. *Educação e distribuição de renda no Brasil*. [200-]. Disponível em: <www.iets.org.br/article.php?id_article=387>. Acesso em: 20 ago. 2011.

SCALON, C. *Imagens da desigualdade*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SCHWARTZMAN, S. É hora de descer da torre de marfim. *Exame CEO*, São Paulo, p. 86-90, out. 2010.

SILVA, N. V. As duas faces da mobilidade. *Dados*, n. 21, p. 49- 67, 1979.

STARR, P. *The social transformation of American medicine*. New York: Basic Books, 1982.

THÉVENOT, L. L'économie du codage social. *Critiques de l'économie politique*, n. 23-24, p. 188-222, 1982.

_____. Rules and implements: investment in forms. *Social Science Information*, v. 23, n. 1, p. 1-45, 1984.

COLOFÃO

Formato	17 x 24 cm
Tipografia	<i>Dante, 12/15,6 pt</i> <i>Bulmer, 16,5/19,5</i>
Papel	<i>Alcalino 75 g/m2 (miolo)</i> <i>Cartão Triplex 300 g/m2 (capa)</i>
Impressão	<i>Gráfica RDS</i>
Tiragem	500