

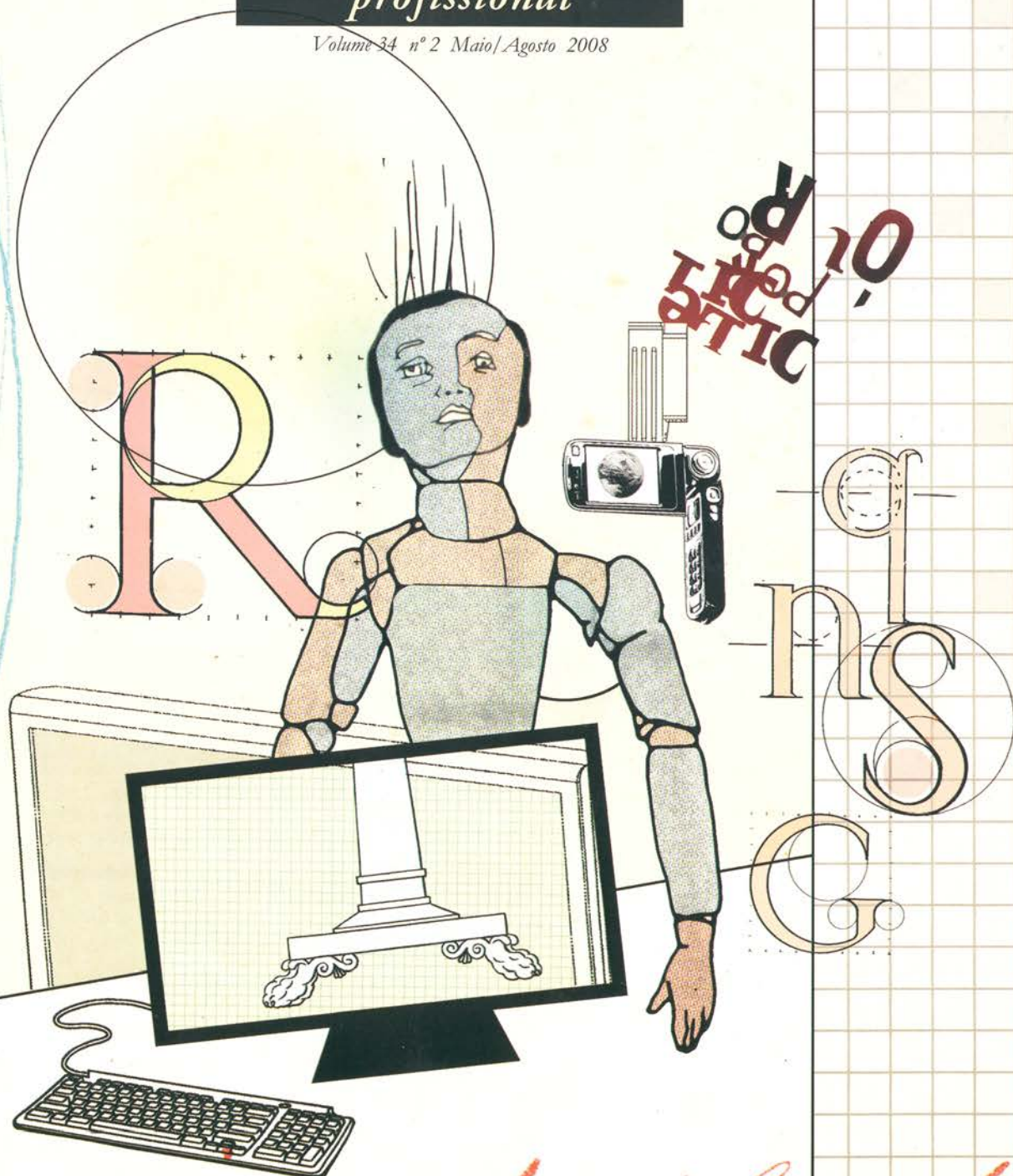
BOLETIM

TÉCNICO
DO
SENAC

*a revista da educação
profissional*

ISSN 0102-549X

Volume 34 nº 2 Maio/Ago 2008



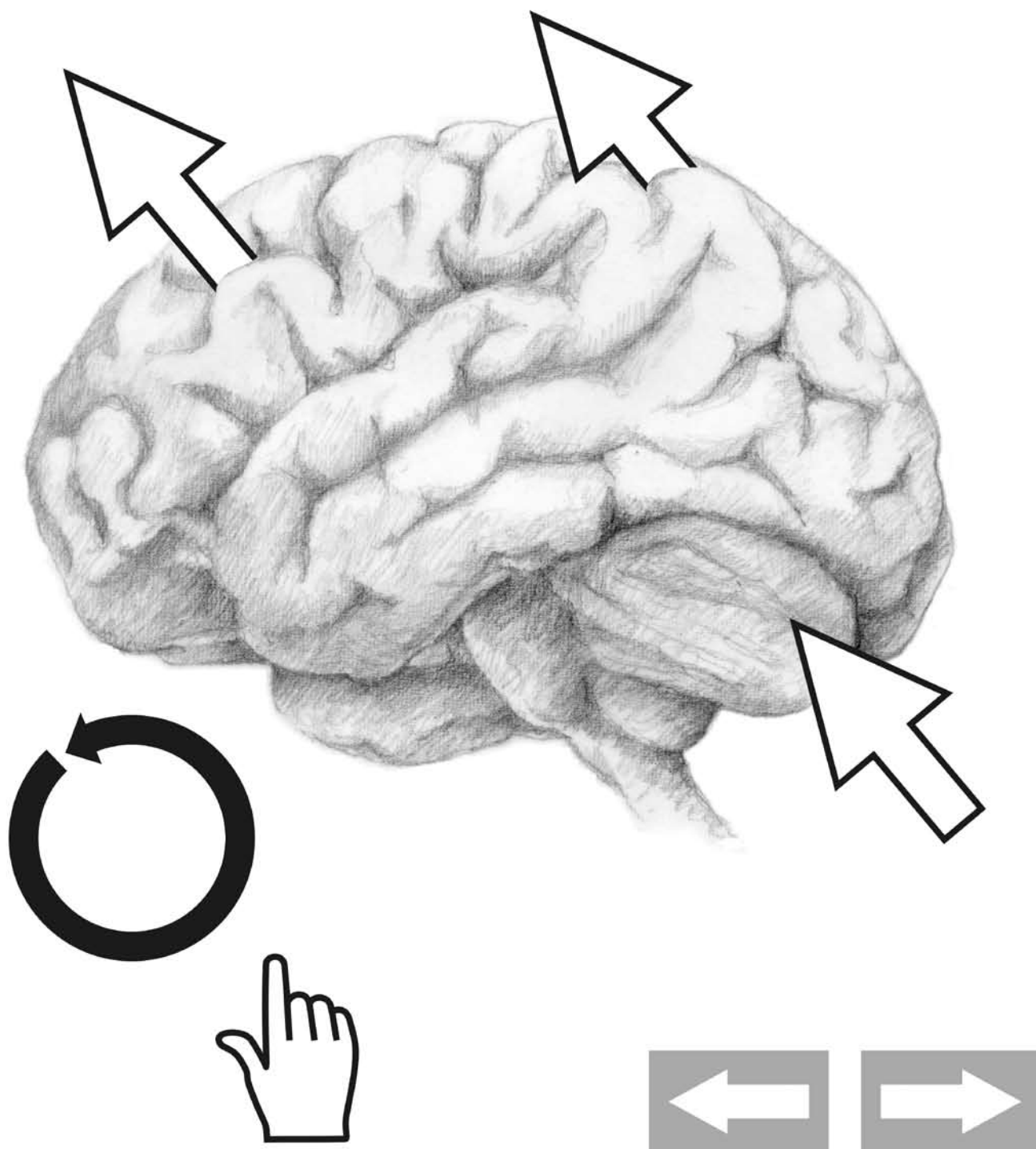
od
10
LITIC

of
ms
G

Convergência tecnológica e profissional

senac





HABILIDADES DO SÉCULO XXI

Pedro Demo*

Resumo

O século XXI exige novas habilidades das pessoas e sociedades, em especial novas alfabetizações, que desbordam de muito as tradicionais, tal como manejar devida fluência tecnológica, em especial autoria. Aproveitando plataformas da web podemos promover o exercício da autoria, desde que saibamos usá-las como ferramentas de produção de texto. A isto deve sempre se acrescentar a preocupação com o espírito crítico, em particular perante a inundação de informação na internet que já mais desinforma do que informa. Sendo a tecnologia uma dinâmica ambígua, pode servir para qualquer coisa; oferece, contudo, grandes oportunidades desde que não se perca o olhar questionador. É mesmo possível falar de uma nova esfera pública para o debate democrático, na visão de Habermas, embora seja a internet bem mais conhecida como lugar de plágio. Sobressai aí o debate de Benkler, sobre a riqueza das redes, chamando a atenção para um “novo modo de produção” de estilo solidário (wikipedia, por exemplo): os colaboradores não se movem por dinheiro, mas por conta de um projeto coletivo motivador.

Palavras chave: Habilidades; Competência; Novas tecnologias; Docente; Multi-alfabetização; Século XXI

Esta expressão – “*habilidades do século XXI*” – tornou-se comum nas discussões em torno dos novos desafios impostos pelo estilo de sociedade e economia intensivas de conhecimento e informação, puxadas freneticamente pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Embora haja muita fantasia e retórica em torno da virada do milênio, o que existe de mais concreto é o advento de modos de viver e produzir que nos lançam novos desafios, exacerbados, entre outras coisas, pela pressa das inovações tecnológicas. Por exemplo, a internet está nos atropelando de maneira perplexa, já que não damos mais conta minimamente de acompanhar o turbilhão caótico de informação vigente e crescente. Algo similar ocorre com o celular, cujo ritmo de inovação está fora do alcance dos consumidores. Essa situação nos faz lembrar da importância da “infra-estrutura” na história da sociedade, como uma vez imaginou Marx, em tom considerado hoje excessivo (determinista) (DEMO, 1995)¹. Ainda que seja comum a rejeição do determinismo tecnológico (DIJK, 2005)², na prática a sensação que temos é de correremos atrás da tecnologia bem mais do que ela corre atrás de nós. Isto pode ser observado facilmente nas novas alfabetizações, cujo eixo principal é a “fluência tecnológica”: o atraso da pedagogia é astronômico, o que não lhe permite direcionar a tecnologia; ao contrário, fica a reboque dela. Por isso, as propostas de informática na educação tendem a ser mais “informáticas” do que “educacionais”, redundando, entre outras coisas, em continuar fazendo a velha pedagogia com as tecnologias mais novas.

Ao mesmo tempo, tudo isso tem sabor neoliberal inconfundível, já que, estando a economia à frente da sociedade, dar conta dos desafios econômicos de produção é bem mais relevante do que servir à qualidade de vida em sociedade. O impulso devorador das novas tecnologias se nutre também de sua imbricação econômica: seu significado econômico ultrapassa, de longe, seu significado social. Nossa função maior continua a ser o consumo. Esta pecha não retira a relevância das habilidades do século XXI, mas a impressão sub-reptícia é de que as novas tecnologias – por mais que sejam produto nosso – nos conduzem mais do que as conduzimos. Parecemos mais descartáveis do que ela, no que também elas ecoam o mercado liberal: tudo vira mercadoria, nós também (MÉSZÁROS, 2002)³. As habilidades do século XXI não nos tornam, necessariamente, “mais hábeis” para nós mesmos, mas mais “bem encaixados” no ritmo da produtividade neoliberal.

Intenciono neste texto discutir a importância decisiva das habilidades do século XXI em nossas vidas e no mercado, sem perder de vista o olhar crítico sobre seu eco neoliberal. O mundo das novas tecnologias é uma sereia vistosa, tendo ainda a seu favor que vieram para ficar. Mais que reclamar, maldizer, há que conviver bem com elas, tendo em vista mantê-las na condição de meio e sob a égide da ética social. Em educação, o desafio maior é buscar postar-se à sua frente, uma empreitada quase idílica ou quixotesca, tamanho é nosso atraso. Mas há que começar.

NOVAS ALFABETIZAÇÕES OU MULTI-ALFABETIZAÇÕES

Saber ler, escrever e contar tornou-se habilidade secundária, mero pressuposto. Qualquer criança que tem acesso a computador em casa aprende a mexer nele antes de ler e escrever.

* PhD em Sociologia pela Universidade de Saarbrücken, Alemanha, 1967-1971, e pós-doutor pela University of California at Los Angeles (UCLA), 1999-2000. Prof. titular da Universidade de Brasília (UnB), departamento de Sociologia (mestrado e doutorado em Sociologia). Site: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/>. E-mail: pedrodemo@uol.com.br.

Manipulando o teclado sem maior susto – crianças são “nativas”, nós somos “imigrantes” (PRENSKY, 2001; 2006)⁴ –, dão-se conta de que precisam entender letras e números, em especial para comunicar-se e usar programas de interesse (em geral jogos). Assim, alfabetizam-se não porque a Constituição manda ou o professor exige, mas porque é necessidade “situada” em sua cultura infantil, fazendo parte de suas vidas, não de suas obrigações (GEE, 2004)⁵. Por isso mesmo, a motivação que a criança sente ao usar o computador/internet é incomparável com a (des)motivação que sente na escola, onde tudo lhe parece “abstrato” (GEE, 2003; 2007)⁶.

Na prática, ler, escrever e contar continuam procedimentos importantes na vida das pessoas, porque são habilidades indispensáveis para a cidadania e a produtividade, em especial em sociedades mais atrasadas. O que se discute é sua posição cada vez mais secundária frente a novos desafios mais exigentes no contexto de expectativas bem mais sofisticadas na sociedade e na economia. Em especial, põe-se a expectativa do bom manejo da informação e comunicação muito além da postura de mero usuário. As assim ditas “novas alfabetizações” não diluem as tradicionais, mas vão bem além destas, algo que nossa escola não está percebendo, primeiro porque grande parte da população está marginalizada na “digital divide” (DIJK, 2005; DEMO, 2007)⁷; segundo porque a maioria dos docentes não lida com novas tecnologias; terceiro porque as escolas estão despreparadas. Mais dramático ainda é constatar que não damos conta sequer da alfabetização tradicional, para a qual se reservam até três anos na escola. Enquanto autores defendem que é possível alfabetizar uma criança em três meses (GROSSI, 2004; IRIZAGA, 2002)⁸, o *status quo* mantém essa teoria pobre para o pobre, colocando nos ombros da criança o que é inabilidade do sistema. Para completar a ironia, essa proposta pobre, que sempre se confunde com “progressão automática” e teoria dos ciclos (MAINARDES, 2007)⁹, posa com ares de esquerda...

O termo “multi-alfabetizações” quer indicar que alfabetização se tornou plural, porque são muitas as habilidades esperadas para enfrentar a vida e o mercado hoje, com destaque para fluência tecnológica. O termo “novas alfabetizações” sugere que há outras motivações para a alfabetização oriundas em geral das novas tecnologias, não bastando saber ler, escrever e contar. Ao mesmo tempo, os aportes teóricos se flexibilizaram para darem conta de contextos flexíveis de alfabetização, a começar pela necessidade de superar o modelo tradicional relativo ao texto impresso em favor de textos mais voltados para a imagem, em especial, animada. Para teóricos mais rígidos, essa flexibilização

facilmente é vista como “relativismo” (DEMO, 2008)¹⁰, por conta de purismo que não existe na história e na natureza, muito menos em cabeças isoladas que imaginam deter a verdade. Essa hibridez pode assustar, mas é própria da cultura popular, vista esta hoje como contexto inarredável de qualquer alfabetização, também a digital. A criança precisa perceber clara e diretamente que está sendo iniciada em ambientes que ela reconhece como cotidianos, parte de sua vida, mesmo nas periferias. Em geral fala-se de “aprendizagem situada”, para designar essa proximidade da vida real, com acentuação de referências virtuais (embora os mundos virtuais não sejam propriamente físicos, são tipicamente incorporados, permitindo à criança “manipular” concretamente tais ambientes) (HAYLES, 1999; 2005; MUNSTER, 2006)^{11 e 12}. Os internautas usam o termo “*remix*” para assinalar os textos que inventam no mundo virtual (WEINBERGER, 2007)¹³, desde arranjos que são cópias ou quase, até algo mais exigente ou rebuscado, como um texto da wikipedia ou de um blog acadêmico.

Como nós mesmos não somos propriamente originais – somos elo de uma cadeia que nos precede e sucede –, não poderia haver idéia ou teoria propriamente original. A expectativa de pureza de idéia ou teoria é apenas expressão autoritária.

Nesse horizonte, faz parte das novas ou multi-alfabetizações a pretensão de plasticidade e flexibilidade para dar conta de desafios também plásticos e flexíveis que a vida e o mercado nos interpõem. Segue daí que é preciso aprender permanentemente – aprender a aprender – porque a vida assim pede. Tal expectativa, no entanto, é facilmente reduzida à pressão do mercado e das novas tecnologias: já não se trata de aprender a aprender, mas de aprender para encaixar-se

de maneira sempre renovada nas expectativas da produtividade e inovação tecnológica. Não mudamos porque valorizamos e sabemos mudar, mas porque corremos atrás de inovações que nos arrastam e, em geral, apenas nos envelhecem. Não somos inovadores, mas consumidores de inovações. Mesmo assim, está em jogo um tipo de versatilidade perante a multiplicidade de desafios que antes eram vistos como bem mais unitários e tranquilos. Em parte, os problemas parecem ter-se sofisticado num mundo mais sofisticado e exigente, supondo, então, novas habilidades. Iniciar-se na vida e no mercado já é tarefa mais complicada, sobretudo nunca bem acabada, mantendo as pessoas em alerta a vida toda.

Ponto forte é sempre a *fluência tecnológica*, entendida como saber lidar com o computador e a internet, bem como com outros equipamentos (celular, por exemplo) (DALTON; PROCTOR, 2008)¹⁴. Vai muito além de saber usar na posição de consumidor de programas e informações. Atinge os patamares da criação

O termo “multi-alfabetizações” quer indicar que alfabetização se tornou plural, porque são muitas as habilidades esperadas para enfrentar a vida e o mercado hoje, com destaque para fluência tecnológica.

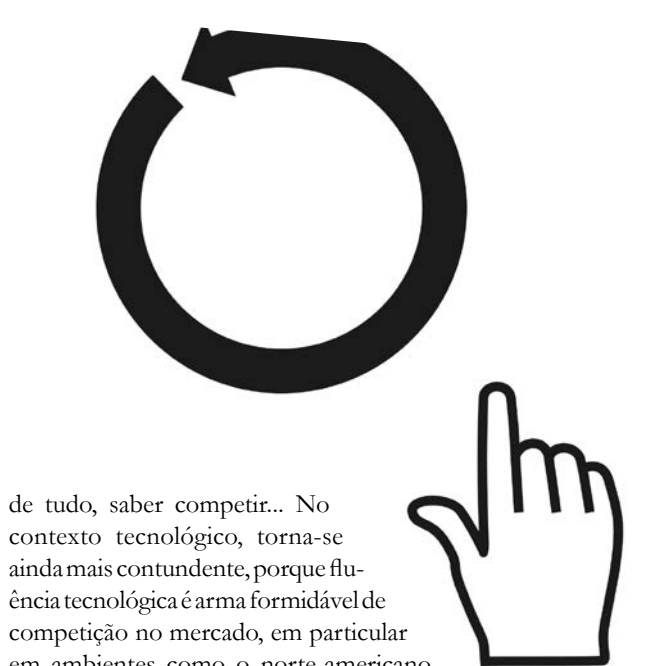
de informação, busca semântica de informação, formação de autoria. Assim, podemos entender fluência tecnológica como habilidade minimalista de digitar texto, navegar a internet, conhecer comandos repetitivos, mas igualmente como exigência rebuscada de dar conta de empreitadas não-lineares interpretativas, nas quais a postura é de sujeito participativo/reconstrutivo. Podemos vislumbrar esse desafio nos jogos eletrônicos: há os banais, mero passatempo; há os “bons”, que lançam sobre o jogador desafios crescentemente complexos, levando-o quase à exaustão (por vezes também à dependência); desde a configuração do avatar, passando pela interferência possível nos ambientes virtuais (reconstruir ambientes em 3D, por exemplo), até a mudança parcial das regras do jogo, incluindo-se ainda a “*peer university*” (universidade de pares) que os jogadores criam online para discutir o jogo. Usar computador e internet aparece aí como mero pressuposto, tal qual saber ler, escrever e contar. O que mais importa é sacar da máquina tudo que pode dar, em especial em termos de formação da autoria. É certo que a liberdade de ação é restrita, sob medida (GALLOWAY, 2004)¹⁵, mas a “sensação de liberdade” é inflada ao extremo.

Entretanto, na fluência tecnológica em geral falta a preocupação “reflexiva”, crítica e autocrítica (KUIPER/VOLMAN, 2008)¹⁶. Uma coisa é, por exemplo, o jogador saber resolver todos os problemas propostos nos níveis do jogo, crescentemente complexos. Outra coisa é saber refletir crítica e autocriticamente sobre o jogo, inclusive desconstruindo possíveis ideologias do jogo e da própria prática de jogos eletrônicos. Dificilmente os jogadores questionam a sociedade e a economia que estão ao fundo dos jogos, ou seja, avança-se muito na qualidade formal, mas inibe-se facilmente a qualidade política. O fato comprovado em pesquisas que bons jogadores viram-se melhor na vida e no mercado não implica que se tornem cidadãos mais críticos e autocríticos. Pode tratar-se apenas de um consumo mais rebuscado. No entanto, já é resultado importante o aprimoramento da qualidade formal, também porque é porta possível de entrada da qualidade política.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Por conta da facilidade com que se inibe a qualidade política, em especial decantando a qualidade formal como fachada atraente, habilidades do século XXI precisam abarcar a habilidade de desconstruir e reconstruir habilidades. Não temos como não nos envolver com as novas tecnologias, mas é fundamental entrar no jogo como sujeitos, não como objetos. Sendo cada vez mais compulsórias, as novas tecnologias exercem sobre nós a pressão de fato consumado – que são, de fato –, inibindo a necessidade de desconstrução/reconstrução crítica/autocrítica (MASSUMI, 2002)¹⁷. Pede-se que se domine o desafio tecnológico, deixando de lado que isto pode ser apenas subserviência. Não se trata de fazer resistência, porque esta é ignorante (STOLL, 1999)¹⁸, mas de manter a postura de sujeito participativo e autor.

Há educadores que se preocupam com o conceito de “competência” (PAIVA, 2001)¹⁹, porque este respinga quase naturalmente o ambiente de mercado: ser competente é, acima



de tudo, saber competir... No contexto tecnológico, torna-se ainda mais contundente, porque fluência tecnológica é arma formidável de competição no mercado, em particular em ambientes como o norte-americano que vê na vantagem tecnológica a ponta da vantagem no mundo (FRIEDMAN, 2005)²⁰. Por certo, pode-se tomar o termo competência em sentido mais flexível, como é aquele bem conhecido de Perrenoud (2000)²¹. O conceito de habilidade é mais palatável, não necessariamente, porque pode ser engolido na competitividade da mesma forma, mas porque poderia admitir proximidade maior com perspectivas de formação humana. Não vale muito brigar por conceitos, porque, sendo todos reconstruções ou *remixes*, indicam com maior ou menor consciência o que seu “dono” pretende ou esconde. Uma vez achávamos que conceitos poderiam ser “universais”, mas hoje os vemos como localizados e datados (HARDING, 1998; DEMO, 2008)²², de validade mais restrita.

O que importa é incluir nas habilidades não só o traço executivo de plataformas tomadas como dadas, mas principalmente a capacidade de as questionar. Essa capacidade não pode ser tomada unilateralmente, porque questionar também desanda facilmente na mera desconstrução ou na crítica pela crítica. A capacidade de questionar precisa abarcar, antes de mais nada, a de se autoquestionar (DEMO, 2005)²³, para evitar montar um jogo no qual se é dono, não jogador como os outros. Perante as novas tecnologias, nossa posição é facilmente incômoda: de um lado, não se pode escapar delas; de outro, deveríamos comandá-las. Acresce que as crianças podem ser mais hábeis em seu manejo, nos deixando para trás. Como é um mundo em geral atraente/envolvente, cheio de cantos da sereia, torna-se difícil não se perder nele. É bem mais complicado questionar o que nos fascina. Por isso, encontramos extremos recorrentes: de um lado, gente que resiste bravamente; de outro, gente que engole sem pensar. As novas tecnologias são ambíguas como toda dinâmica histórica e natural, podendo-se fazer delas coisas importantes e deletérias. Não vale a pena trocar a alienação de quem está fora delas, no mundo da lua, pela dependência de quem não vê mais nada além delas (WITHROW, 2004)²⁴. Como sempre, tecnologias tendem

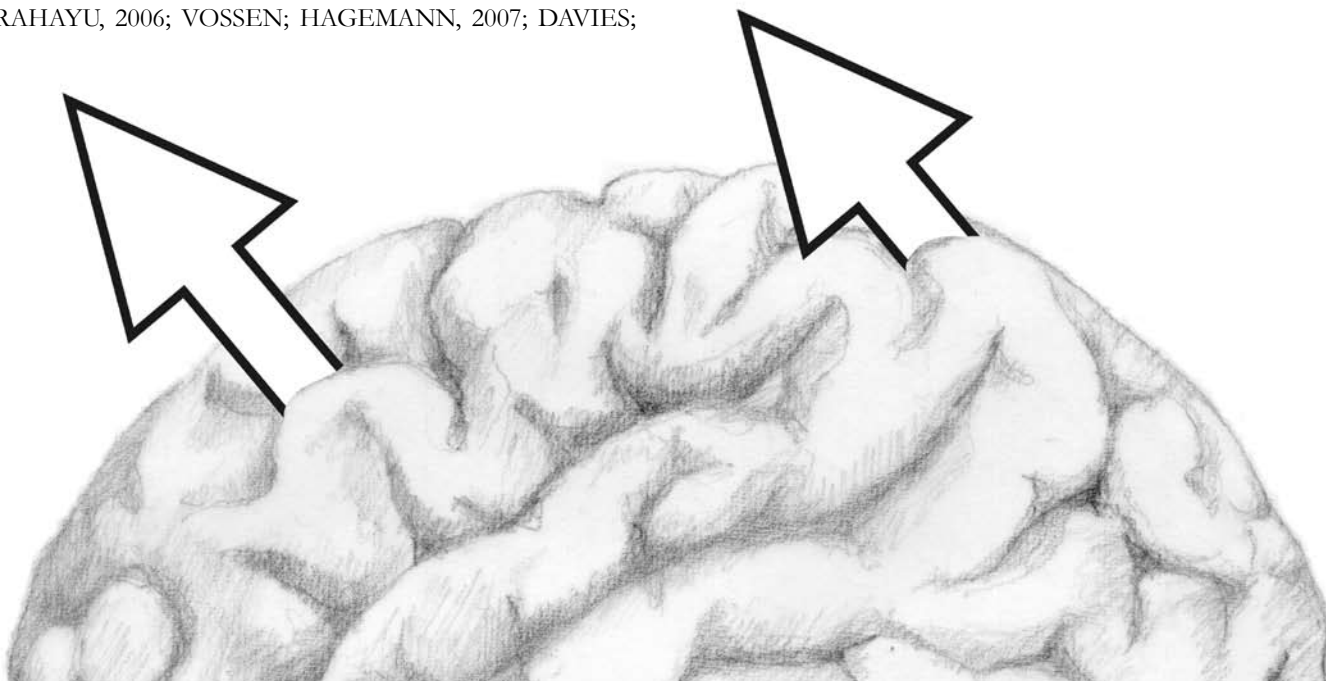
a ser estruturais e estruturantes, razão pela qual quase sempre categorizamos a história por eras tecnológicas, em ambiente de indisfarçável determinismo (DEMO, 2002)²⁵. Será sempre difícil discernir se, na história, somos mais moldados de fora, por razão das circunstâncias naturais e históricas (pela infra-estrutura econômica, como sugeria Marx), ou nos moldamos com certa margem de liberdade, por mais diminuta que seja. Na verdade, as tecnologias pretendem alargar essa margem de liberdade, o que as coloca como expressão de autoria criativa, a ponto de a criatura desafiar o criador. Na prática, em parte nos inventamos, em parte somos inventados, porque esta é a marca da dinâmica natural ou do *remix*.

Nesse sentido mais cauteloso, podemos rediscutir o que seriam habilidades do século XXI, para além da versatilidade tecnológica. Um *primeiro* horizonte seria o desafio de *autoria*, dentro de sua característica ambigüidade. Olhando sob um ângulo, autoria insinua pretensões excessivas, como na reivindicação de direitos autorais, *copyright*, patentes, como se fôssemos donos exclusivos de nossas idéias (LESSIG, 2004)²⁶. Na prática, há mais apropriação indébita do que criação propriamente dita. Olhando sob outro ângulo, nada é mais marcante na vida das pessoas e sociedades do que sua criatividade inteiramente própria: nenhuma cultura é e pode ser igual à outra, mesmo sob o colonialismo mais atroz. Estudando essa ambigüidade da representação humana que se repete e se recria incessantemente, Cope e Kalantzis assim se expressam: “*A amplitude e complexidade dos recursos representacionais à disposição de uma pessoa são tais que toda representação é invariavelmente única e híbrida*” (2000)²⁷.

Nessa esteira, as novas tecnologias têm contribuído da maneira muito surpreendente, à medida que propõem plataformas virtuais que facultam autoria crescente. Não se trata de resultados mecânicos, mas de possibilidades ou potencialidades. Na discussão muito interessante sobre web 2.0 e seguintes (MIKA, 2007; SOLOMON; SCHRUM, 2007; STAUFFER, 2008; TANIAR; RAHAYU, 2006; VOSSEN; HAGEMANN, 2007; DAVIES;

STUDER; WARREN, 2006)²⁸, o foco se põe sobre *softwares* que implicam a participação ativa do “usuário”, que deixaria de ser apenas usuário para tornar-se participante. Assim pode ocorrer nos blogs (publicação de textos individuais) e wikis (elaboração de textos coletivos), bem como no *software* livre e outros ambientes nos quais as pessoas elaboram textos. Por certo, muitos textos são triviais, como os do *IMing* ou *Fanfction*, havendo também a reclamação recorrente dos maus-tratos à língua (erros de ortografia, invenção de gírias, dialetos etc.), mas, ainda assim, podem suportar expressões próprias de elaboração. É interessante notar aí a confluência entre iniciativa e tecnologia: não basta querer fazer texto próprio, é preciso haver tecnologia que a isto possibilite.

Um *segundo* horizonte aparece nesse mesmo contexto: *autoria crítica e autocrítica*. Esta dimensão é facilmente banalizada, a começar pela insistência constante e superficial sobre a necessidade de crítica na literatura (COIRO; KNOBEL; LANKSHEAR *et al.*, 2008)²⁹. Na própria visão de “web semântica” e suas “ontologias” está embutida esta postura trivial, à medida que se imagina a máquina pensando pelo usuário. O que se pretende é de suma importância: inventar motores de busca que sejam inteligentes, saibam discernir a informação vigente, distingam categorias e conceitos, leiam o leitor, destrinchem ambigüidades. Na prática, porém, como os procedimentos são de padronização algorítmica – não poderia ser de outra forma –, capta-se o que é formalmente padronizável, não a semântica das ausências, reticências, silêncios que exigem interpretação, dentro da regra de que toda interpretação será, por sua vez, reinterpretada. Autoria precisa ser visualizada em sua excelência e fragilidade: é excelente, no horizonte da vida como reconstrução a partir do sujeito que forja a autonomia possível e conduz seu destino relativamente; é frágil, no horizonte das realidades descartáveis, incompletas, passageiras, pois toda autoria é feita de outras, um *remix*. Autonomia decisiva



não é dispensar o outro, mas conviver com outras autonomias na unidade de contrários. Cada vez mais exige-se habilidade de trabalho coletivo para além de sagacidades individuais. De certa forma, reter informação como se fosse vantagem é desfazer o tapete debaixo dos próprios pés, porque informação só faz sentido se compartilhada. Apropriar informação é desvalorizá-la (BENKLER, 2006; LESSIG, 2004)³⁰.

Essa expectativa de autoria crítica e autocrítica pode ser fomentada por plataformas tecnológicas próprias da web 2.0 e seguintes. Por exemplo, no blog pode-se divulgar o que se quiser, mas, como o acesso é público, fica o ônus do que se diz. Alguém pode revidar, e não faltam diálogos panfletários e agressivos. O fato, porém, que, de um lado, o autor pode expressar-se à vontade, e, de outro, os leitores podem criticar, induz a uma espécie de esfera pública aberta na qual já não se pode impor nada, mas dialogar com base na autoridade do argumento. Dificilmente se escapa de recorrer à autocrítica, já que não há como criticar e esperar não ser criticado. De forma similar, na wiki é possível realizar elaborações coletivas de grande relevância e profundidade, porque o próprio ambiente gerado pela plataforma tecnológica é favorável. Pode-se fazer besteira ou mesmo agressões, mas, sendo públicas, facilmente surge um movimento que as exclui do diálogo construído sobre a autoridade do argumento. Erros ocorrem na wikipedia, mas podem mais facilmente ser corrigidos pela comunidade alerta e interessada. Numa enciclopédia comum, quando se encontram erros, a correção pode demorar anos, porque só vem na próxima edição impressa.

Se bem feita, essa habilidade da autoria crítica e autocrítica poderia ser altamente apreciada, porque acena para um tipo de cidadania orientada pela força sem força do melhor argumento, com diria Habermas (1989)³¹. A contribuição tecnológica estaria em *softwares* que facultam transparência de procedimentos, de tal sorte que o argumento de autoridade não consegue mais ocupar e dominar a cena. É nesse sentido que muitos esperam da web 2.0 um reforço notável à noção de “esfera pública” (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007)³², na qual os cidadãos debatem com bons argumentos o que interessa ao bem comum.

Um *terceiro* horizonte pode ser visto no que Benkler (2006)³³ chama de “a riqueza das redes”, em parte ecoando a ideia de Castells da “sociedade em rede” (1997; 2003)³⁴. Na análise de estilo econômico de Benkler³⁵, “a economia em rede de informação” (*the networked information economy*) está gerando novas potencialidades produtivas, para além do mercado liberal. Não se trata apenas de conquista política, como representa a luta contra a apropriação privada de ideias pelos *hackers* e *software* livre, entre outros, mas igualmente de condições tecnológicas favoráveis digitais. Para Benkler³⁶, as novas condições digitais da economia em rede de informação facultam, em primeiro lugar, o surgimento de um setor produtivo fora do mercado (*nonmarket production*), amplamente eficiente, de estilo social e colaborativo, no qual prêmios financeiros não desempenham papel decisivo e muitas vezes nenhum papel. Em segundo lugar, o uso da internet permite ao indivíduo manejo pessoal individualizado de informação, não se submetendo mais a centros controladores típicos da economia industrial centralizada. Para o estilo de produção

• • •

*o uso da internet permite
ao indivíduo manejo
pessoal individualizado
de informação, não se
submetendo mais a
centros controladores
típicos da economia
industrial centralizada.*



social colaborativa não se requerem capitais físicos e financeiros ponderáveis (leve-se em conta ainda que o custo dos equipamentos eletrônicos cai vertiginosamente), estando, pois, disponível relativamente a todos, mesmo em países atrasados. Acrescente-se ainda o surgimento de comunidades de prática (GEE, 2007)³⁷, das quais uma das mais notáveis é a “*peer-university*” (universidade de pares), utilizada por participantes que cultivam interesses comuns, como jogadores eletrônicos (para discutir juntos os jogos), produtores de ficção (crianças que discutem juntas suas produções em blogs), grupos que alimentam interesses colaborativos (portadores de necessidades especiais) etc. A motivação da participação, por vezes extremamente compromissada, não parte de interesse econômico, mas de contribuição social.

Benkler vincula-se às teorias liberais da democracia e do mercado, o que o empurra, entre outras coisas, para certo individualismo de mercado, por mais que queira realçar ambientes cooperativos fora do mercado. O acesso às novas tecnologias está longe de ser igualitário e dificilmente isto ocorreria apenas como efeito natural do mercado liberal (LIU, 2004; GALLO-WAY, 2004; SUNSTEIN, 2006)³⁸. Segundo alguns autores, a “*digital divide*” estaria se aprofundando (DIJK, 2005)³⁹. Esse laivo conservador de Benkler não desfaz a dimensão atraente de sua análise, quando aponta para um “novo modo de produção”, da informação, conhecimento e cultura, possível por conta das novas tecnologias digitais. Em geral não se aponta para este tipo de habilidade entre aquelas chamadas habilidades do século XXI, porque a tendência neoliberal seleciona somente as que reforçam o atual sistema produtivo prevalente. Entretanto, saber questionar esse sistema produtivo, em especial naquilo que tem de mais predador da sociedade e da natureza, é habilidade das mais fundamentais e saudáveis, não tanto porque se contrapõem

■

*Saber pensar não se restringe
mais a uma atividade
recolhida, ensimesmada,
produto de uma cabeça
privilegiada, mas assume
o desafio de tornar-se jogo
coletivo. Não esperamos mais
que algumas pessoas saibam
pensar e, por isso, pensem
pelas maiorias. Levantamos
agora a expectativa de que a
população saiba pensar.*

■

ao pensamento único vigente, mas principalmente porque são facultadas pelas próprias plataformas tecnológicas.

Alguns campos dessa nova produção social se tornam paradigmáticos, entre eles: *software* livre (um tipo de *software* que todos podem usar, mudar, recriar, desde que o usuário conserve sua contribuição também aberta a novos usuários); wikipedia (uma enciclopédia elaborada por todos que queiram, livremente, permanecendo a última versão aberta sempre a novas elaborações); blogs (espécie de diários nos quais o autor pode publicar seus textos e artefatos similares, sujeitos a comentários abertos de outrem); jogos eletrônicos (nos assim ditos “bons” jogos eletrônicos, o jogador possui margens de liberdade para mudar regras, intervir no ambiente em 3D, construir espaços virtuais próprios, de sorte a sentir-se, em certa medida, autor) (GEE, 2007)⁴⁰. Para Benkler, tais condições tecnológicas poderiam ampliar a assim dita “esfera pública”, ou a “*ideagora*” (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007)⁴¹, na qual tornar-se-ia, cada vez mais, possível o debate aberto sobre política pública. Embora tais oportunidades possam ser superestimadas (BROWN; DUGUID, 2000)⁴², não deveriam ser subestimadas, porque suas potencialidades são flagrantes.

Um *quarto* horizonte poderia ser apreciado em mudanças profundas no estilo tradicional de saber pensar e criar, agora mais voltado para parcerias dispersas colaborativas. Como na cultura eurocêntrica o individualismo é a regra, obra de arte só pode ser individual. A *Monalisa*, por exemplo, só poderia ser produto

pessoal, intransferível e irrepetível. No entanto, mesmo dentro dessa cultura individualista, obras comuns de grande relevância sempre apareceram. Por exemplo, pirâmides, catedrais, palácios, fortalezas foram construídas com a colaboração de inúmeras pessoas, por anos (séculos) afora. Embora a colaboração fosse dispar ao extremo, já que a exploração de mão-de-obra humilde foi a regra, ao final também poderia ser uma obra de arte coletiva. Como sugere Sawyer (2007)⁴³, gênio mais relevante para a sociedade é o que chama de “*group genius*”, porque está nele o poder criativo da colaboração. Ainda que esta percepção possa ser exagerada, porque produtos coletivos não são necessariamente primorosos, aponta para dimensões de contribuição conjunta dotada de qualidade comprovada. Por exemplo, a qualidade da wikipedia não está no apuro individual, porque toda contribuição individual passa pelo crivo coletivo. Não existe a menor condição de um texto sair ileso da intervenção de outrem. A qualidade do texto, que nunca se completa, está na marca da participação infinita de outras pessoas, que assim fazem, não por interesse pecuniário, mas por conta da própria colaboração.

Saber pensar não se restringe mais a uma atividade recolhida, ensimesmada, produto de uma cabeça privilegiada, mas assume o desafio de tornar-se jogo coletivo. Não esperamos mais que algumas pessoas saibam pensar e, por isso, pensem pelas maiorias. Levantamos agora a expectativa de que a população saiba pensar. Em parte, essa noção aparece na internet naturalmente, à medida que o acesso à informação é relativamente livre: todos podem informar-se razoavelmente, por mais que o entupimento informacional seja avassalador. A apropriação privada do conhecimento torna-se peça obsoleta, realizando esta condição aquela expectativa formativa socrática da discussão tão aberta que tem como objetivo fazê-la continuar. A criação coletiva tem peso maior, tanto porque é produto do envolvimento de muitos, quanto porque tem mais chance de representar o interesse comum. Não é o caso mutilar o brilho individual e insubstituível do gênio, mas não nos basta o gênio, porque queremos uma sociedade genial. Nesse sentido, plataformas digitais podem facilitar este trânsito de idéias e informação, de elaborações progressivas e sempre provisórias, de preferência por propostas discutíveis, porque somente elas podem ser aperfeiçoadas.

Um *quinto* horizonte pode ser encontrado no que vou chamar de novo ambiente da teoria crítica, à medida que esta aceita alguns desafios da nova mídia. Sabemos que a tradição da teoria crítica sempre foi de desconfiança ou mesmo rejeição da “indústria cultural”, em parte com razão. Por certo, não falta imbecilização no mundo virtual, assim como muita informação é feita apenas para desinformar. Mas reconhece-se hoje mais facilmente que a sina da mídia não é imbecilizar, por mais que este risco seja eminente e iminente (KELLNER, 1995)⁴⁴. Assim como não se sustenta mais a tese linear da escola reprodutiva como aparelho ideológico do Estado de direção única, embora ninguém ignore a “vocaçào” reprodutivista da escola, assim também as novas tecnologias, em que pesem seus riscos e ideologias, podem deter enorme potencialidade libertadora (BENKLER, 2006)⁴⁵. Ademais, a própria teoria crítica deve admitir que é facilmente ambígua, tornando-se rapidamente expediente manhoso de

evitar ser criticada (WIGGERSHAUS, 2002)⁴⁶. A crítica – em si um expediente para abrir horizontes – pode desandar em fechamentos paralisantes, quando se torna dona da verdade. Não é diferente, por exemplo, do ambiente prevalente na teoria histórico-crítica, que, à revelia de seus mentores mais inspirados (SAVIANI, 2005)⁴⁷, toma ares de seita, na qual fidelidade é muito mais bem-vinda do que crítica. O gesto da autocritica começa a faltar, incidindo em contradição performativa clamorosa. Ainda, é tendência endêmica ser apenas “teoricamente” crítica, por conta da ojeriza frente à prática, sem falar na facilidade com que se ignoram novos contextos históricos, como são aqueles marcados pelas novas tecnologias em educação.

Uma teoria crítica dinamizada em ambientes de novas tecnologias poderia implicar algumas vantagens, entre elas: i) sendo tecnologia coisa prática – na verdade a grande prática histórica da humanidade –, torna-se mais visível o confronto saudável entre teoria e prática, aproveitando-se melhor virtudes de uma e outra, sempre interligadas; ii) com o advento de tecnologias que facultam autoria e transparência de procedimentos, a autocritica torna-se necessidade natural, o que dificulta ensaiar igrejas messiânicas donas da verdade; iii) podendo todos participar, não só os donos da teoria, processos desconstrutivos e reconstrutivos tornam-se normais, o que permite privilegiar a autoridade do argumento, não o argumento de autoridade; iv) embora a elaboração coletiva aberta possa encobrir inúmeros problemas – por exemplo, empanar o brilho da criatividade individual genial –, sinaliza o quanto é fundamental que a sociedade como tal se torne crítica e autocritica, não apenas alguns iluminados; v) com a disseminação de comunidades de prática na web, a teoria precisa postar-se como oferta, não só de como pensar a sociedade, mas principalmente de como saber mudá-la.

Esses cinco horizontes são apenas sugestivos no espaço infinito de potencialidades digitais. Possuem a virtude de olhar o século XXI para além da trama tecnológica, apostando em habilidades que sabem desconstruir/reconstruir habilidades, inclusive sabem confrontar-se com a própria tecnologia e suas notáveis ambigüidades. Ao mesmo tempo, há que questionar a tendência a aprisionar tais habilidades no espaço da produtividade econômica. Embora tudo possa ser abusado, pode também ser bem usado.

PAPEL DOCENTE

Muitos docentes se encolhem perante essa discussão, não só porque podem facilmente desconhecê-la, mas também porque temem ser descartados. Quando se ouvem propostas como a de Maeroff (2003)⁴⁸, a respeito da “sala de aula de um” (*a classroom of one*), sobrevém o temor de que professor se torne peça ultrapassada. De fato, o docente que apenas transmite informação através de aula instrucionista está com os dias contados, porque o mundo virtual vai substituí-lo com vantagem. No entanto, o professor maiêutico, envolvido com a aprendizagem profunda do aluno na condição de orientador e avaliador, além de motivador, é, a rigor, insubstituível. Ao contrário de diminuir

nesta sociedade, a demanda vai aumentar expressivamente. No cenário das habilidades do século XXI, deixamos, quase sempre, de lado o artífice principal: *o professor*. Em parte, fazemos isso porque apostamos de modo determinista nas novas tecnologias, que, num sentido bem concreto, andam sozinhas, à revelia da escola. Em parte, não valorizamos o professor porque nunca assim fizemos em nossa história. Na prática, porém, o desafio ingente de preparar a população para o século XXI passa, impreterivelmente, pelas mãos do professor básico. É fatalmente estratégico (DEMO, 2007a)⁴⁹.

Por conta também da pedagogia tradicional, em cujo discurso monótono de inovação não se inclui a própria renovação, os docentes não possuem formação mínima para dar conta das habilidades do século XXI e não recebem, em exercício, formação continuada adequada, a não ser “semanas pedagógicas” repetitivas. No entanto, se fôssemos corretos com as crianças, elas teriam que ser alfabetizadas com computador, pela razão simples de que essa máquina (ou algo similar) vai ser parceira delas pela vida afora, inevitavelmente. Alfabetizar sem computador significa, falando cruamente, atrasar a vida da criança. Temos inúmeras razões/desculpas para não fazermos isso, a começar pelos custos e problemas de acesso, em especial por parte das populações mais marginalizadas. Por isso mesmo, não cabe fantasiar propostas que não têm a mínima condição de realização concreta. Ademais, ler, escrever e contar é muito pouco, quase nada, ainda que demoremos até três anos para inventar esta mixaria. Não se trata, como se alegou, apenas de fluência tecnológica, mas de cidadania fluente que sabe aproveitar-se de novas plataformas tecnológicas para colocar o bem comum acima das apropriações privadas.

A mudança não pode vir por atacado, porque simplesmente não temos ombros para tamanha carga. Mas precisamos começar a pensar seriamente nisso. Poderíamos, por exemplo, assumir que escola de tempo integral deveria incluir computador um-a-um, porque não se justifica passar o dia todo na escola sem chance de desfrutar das novas alfabetizações. A introdução do computador não precisa, ademais, ser intempestiva para todas as séries. Podemos começar com a 1ª série, subindo, ano a ano, até a 5ª. Depois, vamos ver se conseguimos ir em frente. Poderíamos também pensar em pedagogias alternativas, nas quais a questão das novas tecnologias em educação não apareça como alma penada, mas como inserção estratégica. Um dos resultados mais esperados será alfabetizar num ano, levando o aluno a expressões inequívocas de autoria individual e coletiva. Importante será reconhecer que não podem faltar no professor as habilidades do século XXI, se quiser formar as crianças para o século XXI.



Essa expectativa é decisiva, porque, se assim não fizermos, as novas tecnologias vão se desgarrando à frente de pedagogias arcaicas que andam para trás. Dificilmente a pedagogia consegue dialogar com os expertos em tecnologia, do que resulta que o aproveitamento educacional das novas tecnologias é facilmente feito à revelia dos pedagogos e docentes.

O apoio docente não pode restringir-se ao desafio de formação. Precisa incluir programas públicos que facilitem o acesso a computador, manejo de internet de banda larga, uso de *softwares* que promovam autoria, habilidade de construir ambientes virtuais de aprendizagem, chance de atualização permanente e assim por diante. Para tanto, é importante também a remuneração do docente, porquanto esta deveria poder facultar o consumo adequado e sempre renovado das novas tecnologias. A Tabela 1 indica alguns problemas renitentes da remuneração do docente no país: i) as disparidades são constrangedoras – de um lado, um salário médio que atinge R\$ 3.371,00 no Distrito Federal, de outro, a média minúscula de R\$ 831,00 em Pernambuco, o que significa apenas 24% daquela do Distrito Federal; ii) seis estados tinham ainda média abaixo dos mil reais, todos nordestinos (um do Norte); iii) a

média para o país era de R\$ 1.369,00, apenas 41% daquela do Distrito Federal; iv) as três maiores médias salariais encontravam-se no Distrito Federal, com R\$ 3.371,00, no Rio de Janeiro, com R\$ 2.108,00 (já apenas 63% daquela do Distrito Federal), e em Sergipe, com R\$ 2.012,00 (apenas 60% da do Distrito Federal); a média do Distrito Federal discrepava muito, colocando-a fora dos padrões vigentes; v) o fato de um estado nordestino apresentar média elevada (Sergipe) indicaria que a elevação salarial depende, em parte, de políticas educacionais e de iniciativas sindicais; vi) embora a média do Distrito Federal esteja muito acima das outras, ainda não representava patamar suficiente, em especial se levarmos em conta o custo de vida local. Torna-se, assim, difícil, se não impossível, ao professor ter qualidade de vida adequada em vista da relevância estratégica de sua profissão. Por certo, apenas aumentar salário não implica melhorar a qualidade da aprendizagem do aluno, porque esta relação não é mecânica ou automática. Pode-se dizer o mesmo das novas tecnologias: elas não acarretam por si melhoria da aprendizagem necessariamente. Mas é fundamental que o professor tenha acesso a elas de maneira irrestrita, para estar à altura dos direitos de aprender do aluno.

Tabela 1. Salário médio (em R\$) – Professores de educação básica

UF	2006	2006=100	UF	2006	2006=100
Distrito Federal	3371	100	Santa Catarina	1274	37
Rio de Janeiro	2108	63	Goiás	1165	35
Sergipe	2012	60	Minas Gerais	1119	33
Roraima	1790	53	Espírito Santo	1068	32
São Paulo	1767	52	Pará	1046	31
Amapá	1747	52	Rio Grande do Norte	1018	30
Acre	1597	47	Maranhão	1013	30
Mato Grosso do Sul	1508	45	Piauí	1008	30
Paraná	1483	44	Tocantins	986	29
Rio Grande do Sul	1415	42	Bahia	957	28
Rondônia	1395	41	Alagoas	955	28
BRASIL	1369	41	Paraíba	906	27
Mato Grosso	1291	38	Ceará	866	25
Amazonas	1274	37	Pernambuco	831	24

Obs.: renda do trabalho principal padronizada para 40 horas semanais.

Fonte: Pnad/IBGE. Tabulação: Inep/MEC.

Certamente, fluência tecnológica faz parte hoje das condições fundamentais de trabalho docente. Ao mesmo tempo, com apoio tecnológico torna-se mais viável mudar a didática

escolar, hoje encerrada na aula instrucionista. Essa aula é tão contraproducente que, se aumentada, tende a diminuir o desempenho escolar do aluno, conforme os dados do Saeb. Talvez o

██████████

*Aula é expediente
secundário, cujo sentido está
em servir à aprendizagem do
aluno. Ao contrário de temer
as novas tecnologias, estas
podem promover a dinâmica
maieutica mais facilmente,
à medida que colocam o
professor como promotor
da aprendizagem do aluno,
dinamizada pela própria
aprendizagem do professor.*

██████████

horizonte mais atraente – embora não automático – seja o da autoria: professores autores, também por conta da fluência tecnológica, podem mais facilmente forjar alunos autores. O que importa é a aprendizagem do aluno, tornando-se este o centro das atenções. Aula é expediente secundário, cujo sentido está em servir à aprendizagem do aluno. Ao contrário de temer as novas tecnologias, estas podem promover a dinâmica maieutica mais facilmente, à medida que colocam o professor como promotor da aprendizagem do aluno, dinamizada pela própria aprendizagem do professor.

O papel do professor precisa inda incluir a habilidade de fazer das tecnologias meio de aprendizagem, não fim em si mesmas. Entre tantos desafios está o de educar o estudante para **pesquisar e elaborar na internet**, não plagiar. A tentação de plágio é enorme, também porque, em ambiente instrucionista, plágio é a regra. Mais que proibir, ameaçar, invectivar, é fundamental cuidar que os estudantes aprendam a pesquisar e a elaborar com maior desenvoltura, fazendo da internet a plataforma mais à mão do manejo crítico e autocrítico da informação. Produzir conhecimento com autonomia é o grande mote, porque este tipo de autoria condensa, em grande medida, as habilidades do século XXI (KUIPER; VOLMAN, 2008)⁵⁰.

Quando falamos de novas alfabetizações, nosso olhar quase sempre se fixa nas crianças que precisam dessa chance, aqui e agora. Esquecemos muito facilmente que essa chance depende, substancialmente, dos docentes. Estes, como regra, não tiveram tal chance. Urge, pois, que se construa essa chance

no docente, antes de mais nada. Não se resolve o problema do aluno sem resolver o do professor. Aprimorar o desempenho discente implica, sempre, aprimorar o desempenho docente. O protagonista das novas habilidades do século XXI não é propriamente o avanço tecnológico, por mais que isto seja decisivo. É o professor. A melhor tecnologia na escola ainda é o professor.

CONCLUINDO

Temos quase tudo por fazer com respeito às habilidades do século XXI. A rigor, a sociedade brasileira não entrou nele ou ainda está de penetra. Nem a economia é propriamente uma economia do século XXI, em particular porque a população trabalhadora não possui qualidade satisfatória tecnológica. A própria dificuldade de crescer que temos em ritmo mais visível passa também por essa lacuna: não temos perfil tecnológico condizente na população. Podemos afirmar, no entanto, que muitos percebem esse desafio e tentam mover-se em sua direção. O que preocupa é que a escola não parece ainda tomar a sério a empreitada. Continua girando em torno da alfabetização tradicional – o que, por sinal, faz muito mal. Os dados sinalizam que o desempenho escolar continua em queda, sugerindo que, se não mudarmos a didática prevalente, a probabilidade é enorme de persistir na queda.

Por isso, os olhares se voltam para a escola, sobretudo para a escola pública, na qual estudam 90% dos alunos brasileiros no ensino fundamental. Joga-se aí uma cartada decisiva em termos do futuro da cidadania e da economia. A retórica oficial aponta para isso, mas a prática está distante disso. Não conseguimos

██████████

*O protagonista das
novas habilidades do século
XXI não é propriamente o
avanço tecnológico,
por mais que isto seja
decisivo. É o professor.
A melhor tecnologia na
escola ainda é o
professor.*

██████████

ainda preparar minimamente a população para o futuro. No entanto, como as novas tecnologias vieram para ficar e só fazem inovar-se com pressa cada vez maior, elas acabam impondo-se à revelia da escola. É uma pena que a inovação tenha de vir de fora, compulsoriamente. Vamos pagar caro por esse atraso. No entanto, se quisermos mudanças de dentro, no sentido de saber lidar com as novas tecnologias em nome do direito de estudar da população, a figura-chave é o professor. Ele é o elo mais estratégico dessa corrente.

NOTAS

- ¹ DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.
- ² DIJK, J. A. G. M. **The deepening divide: inequality in the information society**. London: Sage Publications, 2005.
- ³ MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ⁴ PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. McGraw-Hill, New York, 2001; **Id. Don't bother me mom: I'm learning!**. Minnesota: Paragon House, 2006.
- ⁵ GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004.
- ⁶ **Id. What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave, 2003; **Id. Good video games + good learning**. New York: Peter Lang, 2007.
- ⁷ DIJK, J. A. G. M. (2005), **op. cit.**; DEMO, P. Marginalização digital: digital divide. **Boletim Técnico do Senac: a revista de educação profissional**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 05-19, maio/ago., 2007.
- ⁸ GROSSI, E. P. **Por aqui ainda há quem não aprende?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004; IRIZAGA, K. F. **Alfabetizando de março a dezembro: relato de uma prática docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- ⁹ MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ¹⁰ DEMO, P. **Fundamento sem fundo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.
- ¹¹ HAYLES, N. K. **How we became posthuman: virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics**. Chicago: The University of Chicago Press, 1999; **Id. My mother was a computer: digital subjects and literacy texts**. Chicago: The University of Chicago Press, 2005; MUNSTER, A. **Materializing new media: embodiment in information aesthetics**. Hanover: Dartmouth College Press, Hanover, 2006.
- ¹² Não existe dicotomia entre físico e virtual, porque ambos são dimensões do mesmo real (MASSUMI, B. **Parables for the virtual: movement, affect, sensation**. London: Duke University Press, 2002.) Para as crianças em especial, diferenças tendem a se diluir.
- ¹³ WEINBERGER, D. **Everything is miscellaneous: the power of the new digital disorder**. New York: Times Book, 2007.
- ¹⁴ DALTON, B., PROCTOR, C. .P. The changing landscape of text and comprehension in the age of new literacies. In: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.; LEU, D. J. (Eds.) **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Ass., 2008. p. 297-324.
- ¹⁵ GALLOWAY, A. R. **Protocol: how control exists after decentralization**. Cambridge: The MIT Press, 2004.
- ¹⁶ KUIPER, E.; VOLMAN, M. The web as a source of information for students in k-12 education. In: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.; LEU, D. J. (Eds.) 2008. **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Ass., 2008. p. 241-266.
- ¹⁷ MASSUMI, B. **Parables for the virtual: movement, affect, sensation**. London: Duke University Press, 2002.
- ¹⁸ STOLL, C. **High tech heretic: why computers don't belong in the classroom and other reflections by a computer contrarian**. New York: Doubleday, 1999.
- ¹⁹ PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-64.
- ²⁰ FRIEDMAN, T. L. **O mundo é plano: uma breve história do século XXI**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- ²¹ PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ²² HARDING, S. **Is science multicultural?: postcolonialisms, feminisms, and epistemologies**. Bloomington: Indiana University Press, 1998; DEMO, Pedro. (2008), **op. cit.**
- ²³ DEMO, P. **Argumento de autoridade x autoridade do argumento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.
- ²⁴ WITHROW, F. B. **Literacy in the digital age: reading, writing, viewing, and computing**. Toronto: ScareCrowEducation, 2004.
- ²⁵ DEMO, P. **Introdução à sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social**. São Paulo: Atlas, 2002.
- ²⁶ LESSIG, L. **Free culture: the nature and future of creativity**. London: Penguin Books, 2004.
- ²⁷ Cope e Kalantzis assim se expressam: "A amplitude e complexidade dos recursos representacionais à disposição de uma pessoa são tais que toda representação é invariavelmente única e híbrida" COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000 p. 205.
- ²⁸ MIKA, P. **Social networks and the semantic web**. New York: Springer, 2007; SOLOMON, G., SCHRUM, L. **Web 2.0: new tools, new schools**. Washington: ISTE, 2007; STAUFFER, T. **Web 2.0 blog**. New York: McGraw-Hill, 2008; TANIAR, D.; RAHAYU, J. W. **Web semantics and ontology**. London: Idea Group Publishing, 2006; VOSSEN, G.; HAGEMANN, S. **Unleashing web 2.0**. New York: Morgan Kaufmann, 2007; DAVIES, J., STUDER, R., WARREN, P. (Eds.). **Semantic web technologies**. New York: Wiley, 2006.
- ²⁹ COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *et al.* (Eds.) **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Ass., 2008.
- ³⁰ BENKLER, Y. **The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom**. New York: Yale Univ. Press, 2006; LESSIG, L. (2004), **op. cit.**
- ³¹ HABERMAS, J.. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

- ³² TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A.D. **Wikinomics**: how mass collaboration changes everything. London : Penguin, 2007.
- ³³ BENKLER, Y. (2006), **op. cit.**
- ³⁴ CASTELLS, M. **The rise of the network society**: the information age: economy, society and culture. Oxford : Blackwell.1997 v. 1; **Id. The internet galaxy**: reflections on the internet, business, and society. USA : Oxford University Press, 2003.
- ³⁵ BENKLER, Y. (2006), **op. cit.**
- ³⁶ **Id. ibid.**
- ³⁷ GEE, J. P. (2007), **op. cit.**
- ³⁸ LIU, A. **The laws of cool**: knowledge work and the culture of information. Chicago : The University of Chicago Press, 2004; GALLOWAY, A. R.(2004), **op. cit.**; SUNSTEIN, C.S. **Infotopia**: how many minds produce knowledge. New York : Oxford Univ. Press, 2006.
- ³⁹ DIJK, J. A. G. M. (2005), **op. cit.**
- ⁴⁰ GEE, J. P. (2007), **op. cit.**
- ⁴¹ BENKLER. **Apud**. TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. (2007), **op. cit.**
- ⁴² BROWN J.S.; DUGUID, P. **The social life of information**. Boston : Harvard Business School, 2000.
- ⁴³ SAWYER, K. **Group genius**: the creative power of collaboration. New York : Basic Books, 2007.
- ⁴⁴ KELLNER, D. **Media & culture**: cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern. New York : Routledge, 1995.
- ⁴⁵ BENKLER, Y. (2006), **op. cit.**
- ⁴⁶ WIGGERSHAUS. R. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. São Paulo : Difel, 2002.
- ⁴⁷ SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas : Autores Associados, 2005.
- ⁴⁸ MAEROFF, G. I. **A classroom of one**: how online learning is changing our schools and colleges. New York : Palgrave Macmillan, 2003.
- ⁴⁹ DEMO, P. (2007^a). **Aposta no professor**. Porto Alegre : Mediação, 2007a.
- ⁵⁰ KUIPER, E.; VOLMAN, M. (2008), **op. cit.**

ABSTRACT

Pedro Demo. *Skills for the XXI century.*

The XXI century requires new skills from people and societies, particularly new types of literacy that reach far beyond traditional ones, such as technological fluency, especially regarding authoring. We can take advantage of web-based platforms to promote authoring, provided we know how to use them as tools to produce texts. However, we must always have a critical approach, especially in the face of an avalanche of Internet information, which tends more to disinform than inform. Having an ambiguous dynamics, technology may serve for anything; however, it offers great opportunities provided a critical outlook is maintained. In Habermas's view, it is even possible to speak of a new public sphere for democratic debate, although the Internet is better known as a place for plagiarism. It is worth noting here the discussion put forward by Benkler on the wealth of networks, focusing on a "new mode of production," with a style of solidarity (wikipedia, for example) – collaborators are not driven by money, but by a stimulating collective project.

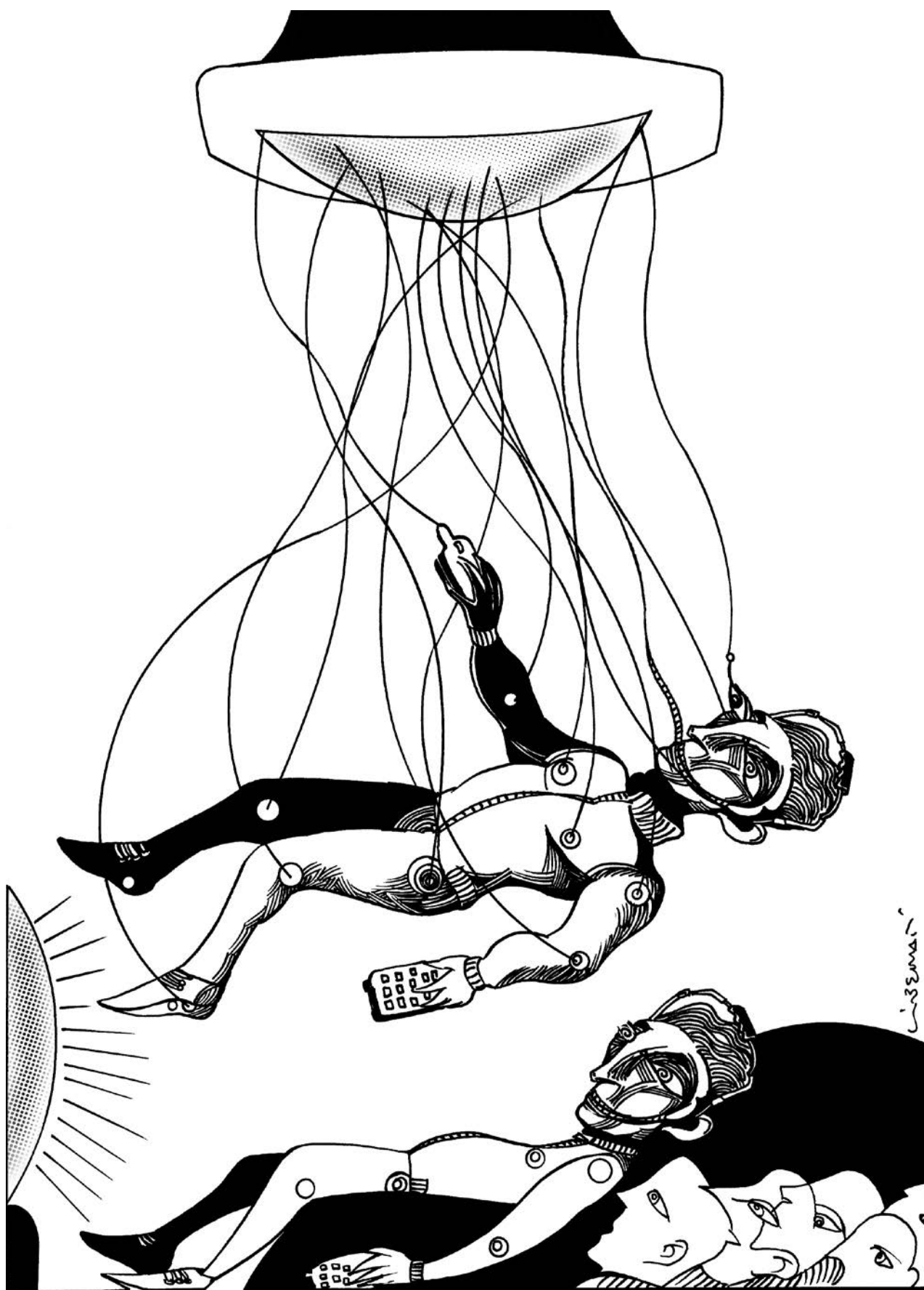
Keywords: *Skills; Competence; New Technologies; Teacher; Multi-Literacy; XXI Century.*

RESUMEN

Pedro Demo. *Habilidades del siglo XXI.*

El siglo XXI exige a las persona y a las sociedades nuevas habilidades, especialmente nuevos tipos de alfabetización, que van mucho más allá de las tradicionales, como por ejemplo, manejar una fluidez tecnológica, sobre todo la autoría. Podemos aprovechar las plataformas web para promover el ejercicio de la autoría, siempre que sepamos usarlas como herramientas de producción de texto. A esto se debe añadir la preocupación por el espíritu crítico, en particular frente a la inundación de información en Internet que acaba desinformando más que informando. Siendo la tecnología una dinámica ambigua, puede servir para cualquier cosa, sin embargo ofrece grandes oportunidades siempre que no se pierda la mirada crítica. Se la puede considerar como una nueva esfera pública para el debate democrático, según Habermas, aunque Internet sea mucho más conocida como un lugar de plagio. Se destaca en este punto el debate de Benkler sobre la riqueza de las redes que llama la atención hacia un nuevo modo de producción de estilo solidario (Wikipedia, por ejemplo): las personas que colaboran no lo hacen por dinero sino motivados por un proyecto colectivo.

Palabras clave: *Habilidades; Competencias; Nuevas tecnologías; Docente; Multialfabetización; Siglo XXI*



TECNOCULTURA Y DESEMPLEO: LAS TECNOLOGÍAS DEL ENTRETENIMIENTO BASE PEDAGÓGICA DE LA GLOBALIZACIÓN

*Luis Felipe Jiménez Jiménez**

Resumo

Com o avanço extremo do processo de globalização e a consolidação dos programas econômicos do neoliberalismo, o desemprego, a aposentadoria forçada, a contratação temporária e a evasão escolar causaram um efeito imediato: a criação de uma massa social marginalizada e ociosa, convertida num problema latente para qualquer organização política. A solução aparente está num dos fatores que determinaram a expansão da globalização: a tecnologia. Esta tecnologia, por meio da televisão e do espaço cibernético, propõe-se a ser um meio de educação e entretenimento dessa imensa massa, cujos resultados não somente podem ser funestos para a autonomia do indivíduo, como também ameaçam levar a cultura a um colapso.

Palavras-chave: Tecnocultura; Globalização; Desemprego; Educação.

Ciertos propagandistas de la globalización se empeñan en demostrarnos que hay un sentido y un destino en aquel fenómeno histórico, es decir, que el proceso de la globalización es irreversible. De modo que entendiendo por irreversible lo necesario e inevitable, se evidencia que mientras estemos bajo las leyes del mercado, esa condición de necesario se diluye en un fondo donde lo que reina en verdad es el azar. Ningún economista puede garantizarnos hoy en día la regularidad y previsibilidad a largo plazo de los procesos económicos. Todo lo contrario, por desgracia el azar como concepto es compatible absolutamente con la realidad que nos están planteando las diversas manifestaciones de la globalización¹.

En esta forma, si atendemos a la idea de que la globalización o los procesos globalizadores son de suyo, procesos irreversibles donde no interviene la voluntad colectiva ni individual, de lo que estamos hablando es de procesos contradictorios, relaciones de fuerza en lucha, de los cuales nada podemos definir más que la incertidumbre. Y entendemos por incertidumbre en este caso, la total falta de previsión, o la imposibilidad de determinar con exactitud la ocurrencia espacio-temporal de un hecho. Así, toda acción realizada u organizada por las voluntades colectivas o

individuales se efectuará sobre la imposibilidad de no poder nunca apelar a un momento de verdad o de certeza absoluta, por lo menos en materia social, filosófica o política.

Esto sólo sería posible relativamente en las matemáticas, pues ni las ciencias naturales como la física garantizan hoy en día la total precisión². Y con más veras, en el ámbito de las humanidades, toda verdad será objeto de duda y de revisión. La globalización como problema cultural, que ressignifica el *kosmos*, es ante todo un problema de “humanidad”, no de lógica, ni de matemáticas. La globalización, en su proceso cultural, se evidencia como una realidad, pero como una realidad ambigua, reconocida hasta por sus detractores y desconocida por cada uno en sus particularidades. Esa es la tarea de la filosofía, disipar algunas de las ideas que han hecho de la verdad de la globalización un sinónimo del futuro ideal, pero al mismo tiempo denunciar las ideas que se mantienen como verdaderas y evidentes sobre el desarrollo de este proceso.

En primer lugar, observemos que lo que básicamente está en riesgo dentro de los diversos procesos de globalización, no es ni la ciencia ni la tecnología, ni la economía o la política en sí mismas. Lo que está radicalmente en peligro es la cultura en la que hemos sido criados, nos hemos habituado y dentro de la cual hemos pensado y construido nuestro estilo de vida, es decir, nuestra cosmovisión, la idea de lo que creemos es el orden de las cosas. En breve, en los últimos veinte años hemos visto como el acrecentamiento del proceso llamado globalización ha hecho trizas ideas y símbolos adquiridos en el hogar y la escuela, en los que afincamos la guía de nuestra existencia y por lo cual vemos amenazado nuestro futuro.

* Colombiano, abogado, Universidad Libre de Colombia; Filósofo, Universidad Colegio Mayor del Rosario (Colombia). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (España). Actualmente es profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). E-mail: lufenez@botmail.com.

Si en este orden de ideas, imagináramos a un arqueólogo que dentro de unos siglos quisiera reconstruir la vida cultural de nuestro tiempo, observaría fácilmente que ésta estuvo determinada por dos factores principalmente: la masificación y la tecnología. Ambas se interrelacionan y se impulsan mutuamente. El mundo contemporáneo dejará así como símbolos culturales a la posteridad, entre otras manifestaciones del espíritu, los aparatos de televisión y las computadoras con que se divertían y educaban la mayoría de los hombres del nuevo orden mundial.

Estas son apenas algunas manifestaciones de lo que otrora Aldous Huxley denunciaba, hace más de cuarenta años, cuando establecía la perfecta conexión que había entre masa, tecnología y organización³. En una sociedad superpoblada, la respuesta ante la presión por la obtención de alimentos y sobre los recursos disponibles, encuentra en la tecnología su estímulo de crecimiento y su mecanismo de control. Así el orden social tiende a ser mantenido por máquinas de producción masificada más eficientes y costosas, imposibles de permitir el acceso a hombres modestos con insuficiente capital para hacerse a alguna de esas máquinas de producción a gran escala. El poder económico y político se centraliza en unas manos y pone en peligro la idea de democracia.

Vemos aquí la primera y principal gran amenaza cultural que vivimos con el desarrollo desmesurado del capitalismo en el siglo 20, y este peligro lo vemos confirmado en estos últimos quince años, pues el proceso de globalización ha sido ante todo un proceso económico, en el que el neoliberalismo hace uso de una idea de democracia *sui generis*, donde uno de sus conceptos pilares la “persona” se pone en entredicho, y en su idea de debilitar el sistema de Estado intervencionista, procura la reducción de los controles administrativos, y busca dejar en manos del gran capital el destino de las antiguas naciones.

Estamos ante una nueva fase del Mundo Feliz, en la que la seguridad del capital no está en el monopolio de control estatal, sino en los monopolios privados. Lo que a la larga significa, que los hombres modestos viven en teoría en una sociedad libre

pero cada vez más uniformada en la práctica, con la amenaza permanente de la extinción de sus formas de trabajo y de vida, si estos ya no son rentables ni competitivos.

La literatura social de finales del siglo 20 nos ha dejado algunos testimonios al respecto, por ejemplo, la historia de un personaje de la novela de José Saramago, *La caverna*, el alfarero Cipriano Algor, nos puede servir para ilustrar la forma de cómo un modo de vida tradicional se extingue de un momento a otro a consecuencia de las políticas económicas de la globalización. Su trabajo de alfarero ante la aparición de un nuevo producto más eficiente y competitivo, “*unas piezas de plástico que imitan el barro, y lo imitan tan bien que parecen auténticas, con la ventaja que pesan menos y son mucho más baratas*”⁴, prueban que la situación del individuo en su totalidad está amenazada: “*...imaginar lo que sería quedarse de repente sin trabajo, alejarse de la casa, la alfarería, del horno, de la vida*”⁵. El sistema económico, según algunos analistas, en la medida que ha sido acelerado por los progresos tecnológicos no sólo ha dejado a la vera del camino a hombres como al artesano de Saramago, sino a granjeros, obreros, industriales y trabajadores de servicios por máquinas, productos de la era de la comunicación y de la información. El trabajo es ya el privilegio de unos pocos y el desempleo permanente parece ser el destino de la mayoría⁶. Esto no es una expectativa, esto es realidad inmediata.

En este orden de ideas, la cultura de la distracción se hace más apremiante y necesaria que nunca. ¿Qué hacer con estos desempleados, jubilados, potenciales vagos o revoltosos a la orden de estados psicológicos de depresión o de ánimos encendidos de inconformidad social? ¿Qué hacer con esos jóvenes que el sistema educacional excluye y que el ámbito laboral condena a contratos temporales o inestables, quedando a merced de un “tiempo libre” ocupado por la frustración, sin sentido ni fin? En primer lugar la estrategia de una sociedad que pone todas sus esperanzas en la eficiencia y en la producción, tiene que pensar en homogenizar a sus miembros. La función de la ética social o de las éticas empresariales juegan un papel indispensable, su finalidad es conseguir que un individuo angustiado por perder el sustento de su vida y muy seguramente de su familia, trate de sostenerse en forma abyecta al trabajo.

Cipriano Algor tiene siempre que enfrentar a jefes y subjefes de compras educados bajo estos principios: “*Para el Centro, señor Algor, el mejor agradecimiento está en la satisfacción de nuestros clientes, si ellos están satisfechos, si compran y siguen comprando, nosotros también lo estaremos.*”⁷, le responde despectivamente el subjefe del centro comercial a este hombre que está a punto de perder el sentido de su vida con la descalificación definitiva de su trabajo. Hombres como él, convencidos de que el destino de la empresa es el mismo que el de ellos; hombres de empresa, “ajustados”, “adaptados”, con sentido de pertenencia, que trabajan en grupo, poseen lealtad de grupo, que exhibe una “conformidad dinámica”, como señala Huxley, constituye un tipo especial de individuo con una caracterología propia: el gregario, el subordinado, el funcionario que nunca queda mal, que siempre se inclina ante sus superiores y que, ahora bajo la amenaza del desempleo, se arrodilla⁸. Empleados que engrosan la cadena infinita del ser jerárquico, hombres que mandan, mandados a su vez por otros,



hasta no poderse reconocer de donde viene la orden ni quien dirige al mundo.

Pero un orden así, tan sórdido, no está ni mucho menos garantizado de tener tarde o temprano sus rebeldes, sus desestabilizadores. En estas condiciones tan agobiantes, en las que un trabajador sólo es un engranaje, pero que tarde o temprano – en tanto siga siendo hombre – puede reaccionar. Se requiere de medidas de control más sutiles que la amenaza del desempleo. Se requiere que no provoquen conflictos. Huxley preveía un mecanismo: la libertad sexual y las drogas. Habría que añadir a éstos instrumentos los *mass media* en sus versiones más sofisticadas, la televisión y la informática, que amplifican el deseo y la ilusión individual en forma masificada, facilitando formas de control mucho más efectivas que cualquier mecanismo represivo o de vigilancia tradicional.

LA TELEVISIÓN: EL ENTRETENIMIENTO COMO MUNDO

En esa medida, las herencias culturales del siglo 20, herencias tecnológicas en lo fundamental, fueron diseñadas en proporción a esa masa. Por lo tanto, la televisión, la informática y los espectáculos masificados cumplirán la función de distractores, junto con los demás condicionantes que crecen a su alrededor (drogas, alcohol, educación condicionada, pornografía, esoterismo etc.).

Desde la última mitad del siglo pasado, asistimos a un desarrollo inusitado de la llamada industria del entretenimiento. No hay nada de malo en ello. Pero por Marshall McLuhan sabemos que lo que importa cuando enfocamos la vida social en su conjunto, no es tanto el contenido del mensaje, sino más bien el modo de transmisión utilizado, es decir, el *medium*, el sistema técnico que asegura la difusión del contenido⁹. En otra forma, la cultura difundida se ve transformada por el órgano de difusión. Lo que trae como consecuencia que el cambio en los sistemas de comunicación es esencialmente el hundimiento de todos los hábitos de vida educacionales, sociales, morales, estéticos y políticos directamente ligados a la antigua cultura.

Digámoslo de una vez, la televisión anuncia la nueva cultura y le ayuda a crear las condiciones para su territorialización. Desde los años cincuenta, generaciones enteras han tenido como maestro o como amigo fiel a la televisión. Sabemos que la televisión no se limita a informar, también persuade. En un principio la repetición de la información en diferentes formas, podía favorecer la comunicación y el discernimiento por parte del telespectador. Podía entenderse el papel político que jugaba, permitiendo consolidar las creencias y los valores oficiales, a disimular las tensiones y a legitimar el orden establecido. Su finalidad se identificaba con el reflejo de las orientaciones de la sociedad, posibilitando que esa sociedad se hiciera más crítica.

Pero del mismo modo que ésta era su finalidad cultural y democrática, la televisión sugiere qué otros sistemas utilizar, qué tipo de teléfonos, de discos, de libros podemos consumir. Organiza nuestro entorno de comunicaciones de un modo que ningún otro medio – ni siquiera la computadora – tiene el poder

*Esa aceptación de la televisión
como un objeto natural,
nos demuestra hasta que
punto nos ha adaptado
a ella. Y la consecuencia
directa de ese hecho es que
hemos aceptado sus verdades
relevantes o irrelevantes como
absolutamente razonables*

de hacerlo. A lo largo del siglo, la televisión se convirtió en una forma de comprender el mundo, de un modo no problemático, del cual sus usuarios se hicieron poco conscientes, e inclusive se le acepta con toda naturalidad. El televisor así dejó pronto de ser sorpresa. Invadió nuestras habitaciones, pocos dudan de la realidad de lo que se ve en ella. De modo que hoy es indudable afirmar que la televisión moldea la cultura. Aún más, la ha moldeado hasta tal punto que se acepta como natural.

Esa aceptación de la televisión como un objeto natural, nos demuestra hasta que punto nos ha adaptado a ella. Y la consecuencia directa de ese hecho es que hemos aceptado sus verdades relevantes o irrelevantes como absolutamente razonables. Mas no se puede pasar por alto, que la base de la fascinación que ejerce la televisión sobre el público, es su capacidad de novedad, de provocar curiosidad por todo lo que salga de la rutina. De ahí que su finalidad de reflejar las orientaciones sociales, casi nunca se cumpla y más bien tiende cada vez menos a mantener los valores establecidos y a desarrollar el conformismo social. En breves palabras, la televisión por su estructura misma, por su papel dentro de un orden social basado en una sociedad conformada por individuos privados de satisfacciones y gratificaciones materiales importantes o que no alcanzan los objetivos que justifican la actividad económica, o que simplemente están quedando al margen del orden social, como un sector ocioso, consigue transformar nuestra cultura en un vasto teatro al servicio de la industria del espectáculo.

En efecto, la televisión corresponde a una exigencia de la sociedad industrial que, sin ella, no sabría conseguir la integración de individuos poco favorecidos económicamente. La televisión necesitó inicialmente un medio social y político adecuado para su éxito, éste fue sin duda la democracia liberal y la señalada so-

• • •

*podemos preguntarnos en
qué medida la televisión
ha afectado los valores de
nuestra cultura, sobre los
cuales se ha supeditado el
equilibrio de la civilización*



ciudad industrial. En otros medios, con sistemas centralizados o autoritarios, el desarrollo de esta tecnología siempre fue limitado. En una economía de mercado relativamente libre, la televisión se hace necesaria. Y, sin embargo, fue por azar, pues la televisión no apareció porque se le necesitara. Apareció porque la inventaron y porque se pudo fabricar ese equipamiento, y su desarrollo resultó gracias a que correspondía a unas necesidades que en principio no eran forzosamente específicas de la sociedad en que apareció. Pero tuvo la suerte de ser un espectáculo hermoso, una delicia visual, que poco a poco se fue quedando hasta emitir en cualquier hora y en cualquier país que se dijera libre.

Decir que la televisión es entretenimiento, no es sino confirmar un lugar común. El problema radica en establecer, ¿por qué las emisiones televisivas pueden responder al deseo de evasión? Y la respuesta casi lógica no parece ser demasiado difícil. En un medio social expuesto a diversas presiones, tensiones y frustraciones, el escapismo parece ser la nota común de sus individuos, angustiados y deseosos de evadir la realidad. Así la televisión se ha ido constituyendo en el formato de la representación de toda experiencia. El mundo con que nos pone en comunión la pequeña pantalla, revela siempre todo acontecimiento como entretenimiento. Nuestra realidad si no toma la apariencia de interesante, sí debe hacerlo de espectacular y emocionante.

Podría decirse lo mismo de otros medios masivos de comunicación y de distracción, pero ni la radio ni el cine se prestan al ejercicio del pensamiento simbólico como la televisión. Su comunicación no es conceptual, sino audiovisual, esto significa que no requiere de la decodificación de los signos escritos, y repercute en la afectividad sin pasar por la mediación del intelecto. La fuerza de sugestión abarca todos los discursos y lo convierte, aún con la aparición del ordenador, en el principal modo cultural que tenemos para conocernos a nosotros mismos.

De manera que la televisión escenifica el mundo, se hace modelo de cómo se ha de organizar éste. Y a todos los que hemos visto televisión, nos consta que es esa visión del mundo: desde el punto de vista informativo se presenta al público lo insólito, lo excepcional o lo anormal. Exactamente lo que otras culturas

hubieran considerado como lo maléfico, o lo que las culturas primitivas rechazaban por medio del tabú y de las purificaciones. Mircea Eliade nos recuerda que los ritos de paso son símbolos que permiten negar el cambio reinsertándolo en una red de reglas y repeticiones¹⁰. La inversión que ha logrado la televisión en nuestra cultura nos ha acostumbrado a las catástrofes, a los crímenes, a la corrupción de los jerarcas políticos, hasta el punto de adoptarlos como hechos naturales. Se ha generado la ilusión de dominar así el cambio o el devenir, de tener un control sobre la historicidad, cuando en realidad lo que se ha conseguido con esa inversión es la transformación de lo numinoso, de lo sagrado, en espectáculo.

Una vez dicho esto, podemos preguntarnos en qué medida la televisión ha afectado los valores de nuestra cultura, sobre los cuales se ha supeditado el equilibrio de la civilización. McLuhan ya había previsto que la televisión, al penetrar y acaparar la personalidad del sujeto receptor, en lo que ésta tiene de más íntimo, desgasta los valores del racionalismo y del universalismo, y favorece, por el contrario, los que conducen al compromiso individual, a la profundización de uno mismo y al particularismo¹¹. De modo que lo que pronosticaba Huxley, es apenas obvio: la turbación y la inquietud de la juventud contemporánea, y más concretamente de los fenómenos sociales tales como el uso de drogas, o la búsqueda de emociones fuertes, la primacía del acontecimiento brutal, no sólo son síntomas sino los efectos de la comunicación por la imagen y el sonido y, más especialmente, de la televisión.

Por lo tanto, la televisión genera sus propios valores, y estos son proporcionales a la economía de mercado, al neoliberalismo y a la mundialización a ultranza. Y parodiando a McLuhan, en esta nueva galaxia, tales nuevos valores los percibimos hoy:

• • •

*o joven con un proceso
educacional truncado la
imagen televisiva le aporta a
estos individuos una realidad
tranquilizante, evitándoles
la confrontación arriesgada
con el entorno. Creyendo que
estamos conectados con el
mundo, nos alejamos cada
vez más de él.*



todo lo que escapa a la regla; todo lo que viola la ley natural y social; todo lo que se aparte de las categorías y de los arquetipos definidos la televisión lo revierte en sus propios valores. Lo espectacular como valor supremo, como educador, orienta las elecciones de lo que merece atención, es el ideal de civilización que se reivindica desde esta tecnología.

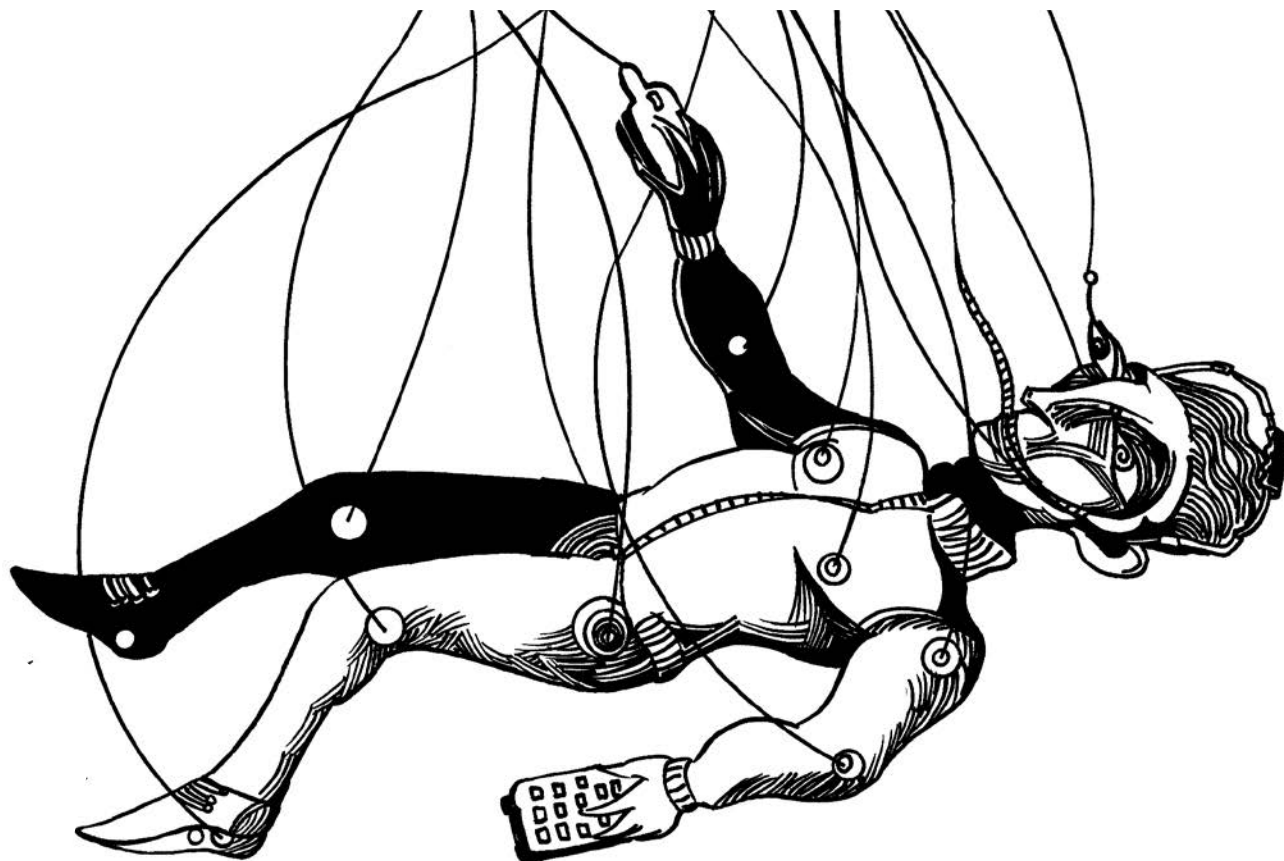
Las imágenes que nos emite, un espectáculo o una información de actualidad, sólo son duplicaciones, copias de la realidad. Saraguro, en la obra citada, siguiendo el mito de la Caverna de Platón, nos revela cómo aceptamos dejarnos arrastrar por las sombras, con la diferencia que nuestros cuerpos no requieren estar encadenados, sino que lo hacemos libremente. El individuo prefiere que lo contenten adormeciéndolo, que ser despertado bruscamente para demostrarle que es un desgraciado. Asimismo, Ernesto Sábato, en su lúcido ensayo *La resistencia*, lo destaca con total claridad: “*La televisión nos tantaliza, quedamos como prendados de ella*”¹².

Y si se es desempleado, jubilado o joven con un proceso educacional truncado la imagen televisiva le aporta a estos individuos una realidad tranquilizante, evitándoles la confrontación arriesgada con el entorno. Creyendo que estamos conectados con el mundo, nos alejamos cada vez más de él. Hemos perdido los espacios de ocio que nos conectaban con el mundo, reemplazándolos por los jolgorios espectaculares transmitidos por televisión en Navidad y Año Nuevo; perdimos el gusto por el trabajo artesanal, cuando tenemos tiempo libre; las nuevas generaciones están perdiendo el hábito de la lectura como placer; e igualmente, se va perdiendo la tranquilidad de los cafés que

han dejado de ser lugares de encuentro para ser sustituidos en centros de negocios virtuales.

La lógica del enano mental siempre dirá “todo tiene que cambiar” y el “progreso es inevitable”. Pero cuando lo que se está poniendo en juego es la posibilidad de que el ser humano piense; cuando una población prefiere estar distraída en trivialidades transmitidas a toda hora por la tele; o, cuando se confunde cultura con entretenimiento; cuando la conversación pública se reduce al último partido de fútbol, la última telenovela, los escándalos de los *talk shows*, los últimos asesinatos seriales; cuando la vida de los hombres se convierte en un auditorio de testigos del espectáculo de la vida de otros, lo que está en peligro es la civilización, y la necesidad de adaptar el orden de los valores a una nueva sociedad que se dice despuntar. Se exigen urgentes revisiones, pues ésta – la televisión – no sólo es la base tecnológica, sino que es la nueva pedagogía sobre la que se ha construido la globalización.

Ahora bien, la televisión como parte de la tecnología no es neutra, sino ideológica, y así se concibe como una de las bases fundamentales del desarrollo de la mundialización, a la cual además de facilitar su éxito como medio de difusión masificada, consigue con sus propios avances técnicos introducirse, como el cable o la transmisión de los sistemas de satélite, en cuanta cultura particular exista (étnicas, religiosas, regionales, nacionales) hasta los intersticios más íntimos de la vida de cada individuo. Y en ese sentido, la globalización no uniforma, pero hace que los valores sagrados o los más elevados símbolos espirituales de un pueblo,



una etnia o una cultura particular, se transformen simplemente en mercado. Sin embargo, la televisión sólo ha sido el tamiz sobre el que se ha preparado la mente del hombre contemporáneo para ascender a un nuevo peldaño, a la más alta y refinada ilusión que ha conseguido la tecnología: el *ciberespacio*.

EL CULTO AL “CIBER”

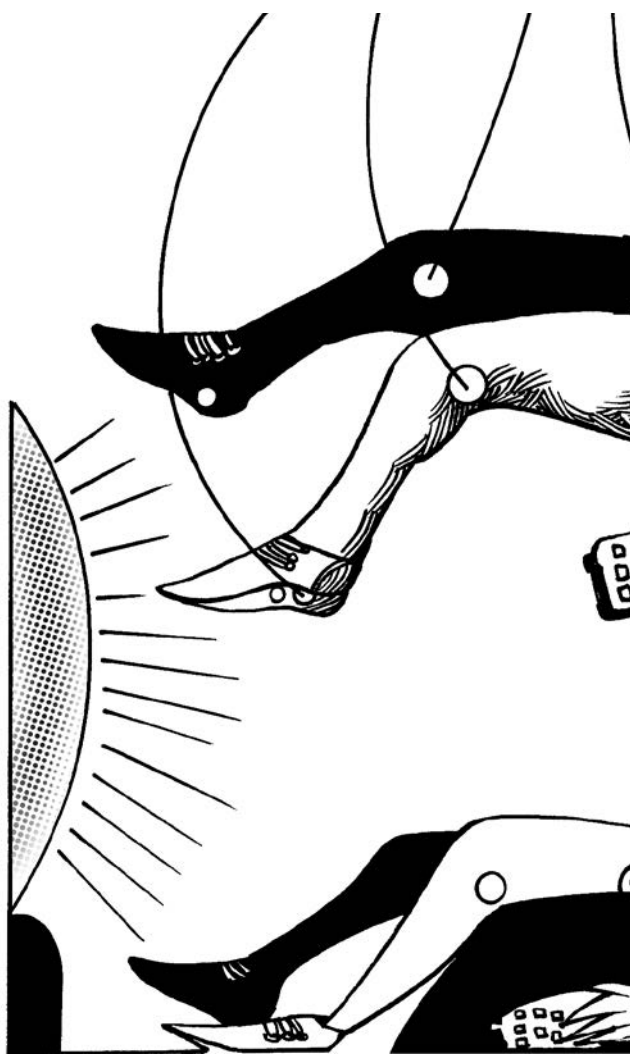
La llamada realidad virtual o “ciberespacio” nos prepara para vivir en un mundo que, de hecho, nos brinda cada vez mejores medicinas, nuevas herramientas para pensar, robots más inteligentes, edificios más seguros, mejores sistemas de comunicación, medios educativos maravillosamente efectivos y una riqueza sin precedentes. Pero también, desde el punto de vista individual, inevitablemente ha cambiado nuestras formas de comportamiento, creando nuevos hábitos y modificando nuestro habitual modo de pensar. Inclusive, si un niño de hoy y del inmediato futuro ha sido educado en un medio absolutamente virtual, seguramente pasa la mayor parte de su tiempo conectado a un simulador activo, en el que tiene acceso no sólo a toda la información mundial posible, sino que puede tener a su disposición todos los puntos de vista de tal manera que los dinamiza y compara.

Al mismo tiempo, esta situación de “cibernauta” le permite a nuestros chicos evitarse ir al videoclub o a las salas de juegos de videos, pues desde su casa está conectados al sonido de alta fidelidad, los videos de largo metraje, o a los textos de cualquier modesta biblioteca de barrio hasta la del Congreso de los Estados Unidos. Y con él, nosotros mismos nos hemos hecho parte de una economía mundial nueva, conectada por miles de millones de máquinas capaces de planificar, comunicar y prever los extraordinarios réditos que obtendremos en nuestras operaciones. Lo mejor es que todo ello lo podemos realizar en “ambientes responsivos”, donde compartimos nuestras sensaciones con otros. Ambientes que, seguramente con la ayuda de los psicólogos, permiten que las juntas y congresos de empresarios, gobernantes, científicos, médicos, artistas, sean adecuados y suficientemente atractivos para una perfecta y límpida comunicación intersubjetiva, así los participantes se encuentren en los lugares más recónditos del planeta.

La solución de problemas aparentemente se hace más eficiente. Desde las parejas que se encuentran lejos, separadas por inmensos espacios geográficos, hasta las órdenes políticas y económicas superan la distancia y el tiempo. Gracias a ello se cree que se ha intensificado la creatividad y se ha hecho posible la comprensión. Algunos profesores han abandonado la clase tradicional y ahora se convence de las virtudes de la “asesoría en línea”. Sin duda, las comunicaciones en verdad enriquecen no sólo nuestra vida cotidiana, sino las relaciones sociales. La nueva sociedad ideal ya no es un estado o una ciudad convencional, sino la “comunidad virtual”. Y todo esto, muy probablemente, nos está cambiando y cuando la máquina correcta, más sofisticada y mejor programada logre franquear unas cuantas barreras, sin duda, logrará de nosotros un funcionamiento óptimo¹³.

Sin embargo, un creciente y más llamativo número de espacios virtuales se están diseñando para ser habitados y experimentados en su propio interior. El mejor ejemplo lo proporcionan los juegos virtuales, en los que se crean experiencias dramáticas espaciales que serían imposibles en el mundo físico. En ellos se puede volar a velocidades terroríficas, a través de un espacio tridimensional amueblado con objetos “sólidos”, en el que el usuario puede sentir la aceleración, los choques y el estremecimiento que producen sus estallidos y los rebotes de los objetos que obstruyen el paso¹⁴. Ahora, estos divertidos juegos son útiles también para diseños más convencionales, para propósitos más comerciales, educativos o sociales. Y así nuestro ciberespacio aparece casi como una entretenida y eficiente herramienta, que sirve para diseñar ambientes lúdicos desde aulas virtuales hasta museos como el Guggenheim de Bilbao¹⁵.

En el fondo nos encontramos ante un *summum* de posibilidades que amplía y mejora procesos de trabajo a la vez que abarata costos. Una reorganización del orden de producción y de la industria, que al igual que lleva a la desaparición del lugar desde donde nos comunicamos o desaparecemos en el espacio virtual mientras estamos “inmersos”, la máquina a la que nos



conectamos no tiene autor ni patria, ha sido construida por partes, en fábricas distribuidas por todo el planeta. Locaciones anónimas que hablan también del anonimato de su creador, y promueven la idea de una colectividad mundial. La planificación del orden mundial aparece así sin centro específico, ni desde el punto de vista económico ni político, un orden que divide al mundo en especialidades, del mismo modo que se interconectan para producir un efecto “real” en cualquier parte del mundo.¹⁶

No obstante, identificar la nueva utopía con la “aldea global” a que aspiraba Marshall McLuhan, no es suficiente para reconocer en ella un conjunto de aspiraciones que contengan un modo ideal de vida. Como toda ilusión aspira a suplir la realidad, haciendo, en este caso, de la tecnología su metafísica y del “ciberspacio” su ética y su estética. Tanto los sectores ideológicos de la derecha como de la izquierda creen que con la entrada del ciberespacio todos los problemas de la realidad podrán ser resueltos desde las proyecciones hechas en la virtualidad. Se olvida desde el principio que la tecnología no es un simple conjunto de herramientas útiles y manipulables para el hombre, sino que se accede a un nuevo medio – como bien lo había señalado McLuhan¹⁷ y lo han comprendido los creadores de la realidad virtual –, se accede a una nueva cosmología, a un ambiente que impone sus reglas y su sentido al que se arriesga a vivir en su interior. En ese sentido, la tecnología igualmente nos circunscribe a sus propias reglas. Por consiguiente, ese tejido electrónico no es un principio de moral, ni bueno ni malo, sino un contexto de vida, un *ethos*, que implica un orden que influye sobre la realidad.

Por lo demás, cantidades ingentes de información se han encauzado a través de programas científicos y técnicos que los dirigen. Pero lo grave es que la eficiencia de esa planificación de la información, lleva a sobrevalorar los datos respecto a las ideas, por lo que en muy poco tiempo la percepción social ha llegado a creer que todo lo que aporta la computadora es mucho más que información¹⁸. Confunden ideas con información, y le dan a esta última la confianza de ser absolutamente cierta y veraz. La empresa, las organizaciones científicas y tecnológicas, pronto asumen esta ilusión de infalibilidad como una realidad. El ordenador a través de sus reglas lógicas y matemáticas, se convierte en una especie de tribunal de la razón que pondera y cualifica el mercado, la moral y los gustos de los consumidores.

Con esa especie de “acondicionador psíquico”, a finales del siglo 20, la tecnología, la sociedad y la cultura se consideraron maduras para dar un paso más en una operación de ingeniería que nos permitiría atravesar la pantalla, vivir más allá del cristal, en el “ciberspacio”, el término que acuñara – ¿casualmente otro escritor? – el novelista de ciencia ficción William Gibson¹⁹ como

forma de enunciar una nueva fantasía, un nuevo *u-topos* en el cual, esta vez sí, estaríamos todos en capacidad de experimentarlo y vivirlo juntos como una “alucinación consensual”.

Plasmado el espacio cultural en el cual era posible la realidad virtual, había sólo que establecer sus mecanismos de atracción. Unida la pasividad del televidente con la actividad del usuario de ordenadores, se trataba de que quien traspasara el cristal de la pantalla, no sólo fuese un visualizador sino un actor. Así, en esa pérdida de la distancia y del tiempo radica la gravedad de esa asociación de la pantalla de televisión y la de la computadora, unida a un sistema electrónico de sensores, permitiendo que la distancia entre el ojo y la pantalla se cierre en la “inmersión”. Ya no hay espectador, ahora se es actor, el usuario siente que es una ampliación del dominio de su visión y, cree en la apariencia

de moverse *a través de...* un espacio que puede ordenar y controlar. Experiencia que es el perfeccionamiento de la caverna platónica, pues ahora una serie de “esclavos sin cadenas” pueden compartir con otros usuarios en las mismas condiciones, divisarlos y dejarse divisar a voluntad, e inclusive – en proyectos más sofisticados como la nanotecnología o las prótesis electrónicas –, estamos próximos a ver transformados nuestros cuerpos en un interfaz, una conexión ampliada de nosotros mismos²⁰.

En esos ambientes virtuales, un Cipriano Algor ya no perderá el sentido anonadado por las sofisticaciones tecnológicas del centro comercial al que tendría que ir a vivir, sino que en los nuevos avances vivirá con ellos, estará “inmerso”. Con todo, tales adelantos de la realidad virtual aún no han abando-

nado, sino que retoman previamente las coordenadas de la *res extensa* cartesiana. Si se observa con atención, el espacio “ciber” sigue conformado por un plano que somete a una especie de materia inerte, la cual es movida bajo la dirección de las leyes de la mecánica, es decir, las matemáticas y la lógica. Sólo que el mundo mental del usuario, que es el objeto de la ciencia y la tecnología virtual, la *res cogitans*, ya no está en manos de los moralistas y teólogos, sino de los ingenieros informáticos. En la metafísica cartesiana, el cuerpo es máquina y dependiente del alma. Cosa semejante parece inspirar a los constructores del ciberespacio.

Sin duda, el cuerpo puede situarse en la silla y en los dedos que sostienen el guante informático, pero desconectado del mundo, navega a través del paisaje cibernético o del internet, la localización del “yo” deja de estar presente en el espacio físico. Al pasar el portal del módem, atravesamos el espacio-tiempo, reapareciendo, violando las leyes físicas y la localización en un espacio geométrico euclidiano o las propias coordenadas cartesianas, en “otro mundo”, en un universo paralelo fuera del concebido como nuestro entorno físico natural. Las máquinas

Ya no hay espectador, ahora se es actor, el usuario siente que es una ampliación del dominio de su visión y, cree en la apariencia de moverse a través de... un espacio que puede ordenar y controlar.

■

*¿Qué hacer? ¿Cuál es
la función y la
responsabilidad de
los profesionales de las
ciencias sociales y los
humanistas ante esa
perspectiva que se avecina
y que parece abocarse
hacia el colapso?*

*Dos alternativas parecen
surgir en el horizonte
histórico: una es la educación;
la otra es la estética.*

■

abstractas, productoras del ciberespacio, por un momento dan la impresión de estar en capacidad de producir una nueva separación entre “*psyche*” y “*soma*”, donde casi como experiencias extáticas, la primera puede ser transportada hacia niveles insospechados, en tanto que si no logra prescindir totalmente del cuerpo, lo reduce a un mecano amplificador de los sentidos²¹.

La realidad duplicada se convierte en espacio anulado por la velocidad de las comunicaciones, el tiempo es el instante y el individuo pierde el sentido de lo que ocurre a su alrededor y acepta como “natural” y “verdadero” lo que ocurre a la distancia, convencido aún de ser dueño y señor del control de reino virtual con el que interactúa y consigue sus mayores satisfacciones. Esto es lo que se conoce como la telestesia, una especie de percepción a distancia: televisión, telefax, telepresencia, telesexo²². La imagen que nos llega a través de los media o del internet de una realidad distante, distorsiona y disloca nuestra percepción produciéndonos la fascinación de lo otro bajo el revestimiento de imágenes de guerra, de sufrimiento o de pornografía acompañadas generalmente de avisos publicitarios, música y ambientaciones próximas al cine. Sin embargo, son verdades sobre una realidad, pero abstracta, exangüe, formalizada por ese torrente de imágenes que nos hacen tan insensibles a lo que nos transmiten como indiferentes.

Encerrada la mirada en esa nueva estructura, la ilusión vuelve a suplantar la realidad, pero lo que es peor, ya no puede diferenciarse con una experiencia alternativa o un extrañamiento de la conciencia, conectadas nuestras percepciones a la pantalla de televisión, a la de la computadora y al interfaz sensorio-electrónico, peligra totalmente nuestro sentido de discernir y de deliberar. En definitiva, la dimensión virtual no sólo nos separa del paisaje y lo desaparece, como dice Virilio²³, sino que cada vez más se hace imposible mantener la separación clásica entre lo real y lo ideal. Formando una infraestructura, semejante a rutas de transporte y bases de distribución de información y de imágenes, se producen intersticios en el que lo real y lo virtual se confunden. El marginado social, desempleado o vago, no está aquí al margen. Por el contrario, los productores del mundo virtual como espacio de evasión abaratan cada vez más sus costos y lo ponen en forma masificada en manos de cualquiera. El desempleado, el muchacho sin escuela ni trabajo, tiene aquí siempre una puerta abierta al consumo – no importa con qué medios lo consiga –, al mismo tiempo que se estrechan sus posibilidades en el medio productivo.

Por lo demás nuestros fundamentos culturales se convierten en zonas de inflexión donde lo real queda sujeto a fluctuaciones continuas. No basta con salir del *display* para volver a la realidad. Es más, hoy en día ni siquiera hay que estar ante un interfaz o conectado a internet, la infraestructura electrónica, pletórica de programas de comunicación, anuncios, medios escritos, teleconferencias, transporte, comercio, juegos y todos los demás elementos que componen la base de la sociedad mundializada o globalizada, construyen la nueva sociedad ideal bajo ese nuevo horizonte.

Como se ha intentado mostrar en esta muy esquemática descripción, la utopía ha devenido en estos tiempos de globalización y virtualidad en ingeniería social y sus simulaciones que le dan el efecto de realismo, constituyen la cumbre de una nueva cultura, el ámbito donde filósofos, educadores, escritores y artistas pondrán sus obras, sus conceptos estéticos en función a familiarizarnos o desfamiliarizarnos con ese orden social. Y es ahí donde el hombre culto, tendrá que preguntar: ¿Qué hacer? ¿Cuál es la función y la responsabilidad de los profesionales de las ciencias sociales y los humanistas ante esa perspectiva que se avecina y que parece abocarse hacia el colapso?

Dos alternativas parecen surgir en el horizonte histórico: una es la educación; la otra es la estética. Ambas están absolutamente involucradas, ambas en la medida que tienen como esencia la creatividad, sabrán usarla como enlace entre la tradición y la innovación. Serán ellas fundamentalmente quienes tendrán la responsabilidad de proponer nuevas alternativas desde una rematerialización del mundo o una nueva forma de recuperar la conexión sensible del yo con el entorno. Una rematerialización del mundo y una recorporeización del yo evitarán que el individuo termine en una situación autista, absorto por las agradables máquinas abstractas. La tarea es restablecer el sentido de lo “humano”, posibilitando que el tiempo de ocio del marginado creado por el proceso económico confinándolo a ambientes de inconciencia y conformismo, se transforme en posibilidades cre-

ativas y en reconocer – a pesar de los acontecimientos azarosos que lo obstaculizan – la capacidad de decidir libremente hacia dónde y cómo afrontar su destino.

NOTAS

- ¹ Piénsese en lo que ha pasado en las últimas crisis económicas como la de la Argentina, o poco antes en las crisis de los países orientales, o la inminente recesión con que al parecer terminaremos la primera década de este siglo.
- ² Debemos pensar en ese sentido el papel del “principio de incertidumbre” en la física cuántica o los cálculos hipotéticos a través de “números imaginarios” de la historia de una partícula en el espacio-tiempo, donde lo que se establece es el conjunto de probabilidades que permiten ubicar la producción de un fenómeno, no su certeza.
- ³ HUXLEY, Aldous. **Nueva visita a un mundo feliz**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1960. cap. 2.
- ⁴ SARAMAGO, J. **La caverna**. Bogotá: Alfaguara, 2001. p. 28.
- ⁵ **Id. ibid.**, p. 44.
- ⁶ RIFKIN, Jeremy. **El fin del trabajo**. Barcelona: Paidós, 1998. p. 56.
- ⁷ SARAMAGO, J. (2001), **op. cit.**, p. 169.
- ⁸ HUXLEY, Aldous. (1960), **op. cit.**, p. 32.
- ⁹ Véase, MCLUHAN, Marshall. **La galaxia Gutenberg**: génesis del homo typographicus. Madrid: Aguilar, 1972.
- ¹⁰ ELIADE, Mircea. **Lo sagrado y lo profano**. Barcelona: Labor, 1992. p. 70 y ss.
- ¹¹ HUXLEY, Aldous. (1960), **op. cit.**, p. 75.
- ¹² SABATO, E. **La resistencia**. Bogotá: Seix-Barral, 2001. p. 13.
- ¹³ Véase, RHEINGOLD, Howard. **Realidad virtual**. Barcelona: Gedisa, 1994; BENEDIKT, Michel. **Ciberspacio, los primeros pasos**. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1993.
- ¹⁴ MITCHELL, William J. Antitectonics: the poetic of virtuality. En: BECKMANN, John. **The virtual dimension, architecture, representation, and crash culture**. New York: Princeton Architectural Press, 1998. p. 217.
- ¹⁵ Véase OSTWALD, Michel J. Virtual urban futures. En: HOLMES, David. **Virtual politics**: identity and community in cyberspace. London: Sage Publication, 1997. p. 125 y ss.
- ¹⁶ Véase a este respecto el prefacio de la obra de WARK, McKenzie. **Virtual geography**: living with global media events. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1994.
- ¹⁷ Véase MCLUHAN, Marshall (1972), **op. cit.**; WEXELBLAT, Alan. **Para darle significado al lugar**: espacios semánticos; MORNINGSTAR; CHIP y RANDALL FARMER, F. Las lecciones del Lucasfilm’s habitat. En: BENEDIKT, Michel. **Ciberspacio, los primeros pasos**. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1993.
- ¹⁸ ROSZACK, Theodore. **El culto a la información**. Barcelona: Crítica, 1988. p. 152.
- ¹⁹ GIBSON, William. **Neuromancer**. New York: Ace Books, 1984. p. 51. Gibson extrae el término *ciber* del griego *kyber*, que significa *dirigir* o *gobernar*. Término que John Walker, uno de los promotores de la RV, consideró más adecuado que el oximoron “realidad virtual” o “realidad artificial”.

²⁰ Véase, BRANWYN, Gareth. The desire to be wired y MASSUMI, Brian. Stelarc: the evolutionary alchemy of reason (an excerpt). En: BECKMANN, John. **The virtual dimension, architecture, representation, and crash culture**. New York: Princeton Architectural Press, 1998. p. 324-332 y 338-341.

²¹ Véase a este respecto los radicales planteamientos de uno de los más animados entusiastas del futuro virtual: MORAVEC, Hans **Mind children**. Cambridge: Harvard University Press, 1995. p. 124.

²² Véase WARK, McKenzie (1994), **op. cit.**, p. 43.

²³ VIRILIO, Paul. **El ciber mundo**: la política de lo peor. Madrid: Cátedra, 1999. p. 41 y ss.

ABSTRACT

Luis Felipe Jiménez Jiménez. *Technoculture and unemployment – entertainment technologies as the pedagogic basis of globalization.*

With major advances of the globalization process and consolidation of neoliberal economic programs, unemployment, forced retirement, temporary hiring, and school dropout caused an immediate effect: the creation of a marginalized and idle social layer of people converted into a latent problem for any political organization. The apparent solution is to be found in one of the factors that determined globalization expansion: technology. Through television and cyberspace, this technology is proposed as a medium to educate and entertain that huge mass of people, with results that could not only be disastrous to individual autonomy, but also threaten to rush culture toward collapse.

Keywords: *Technoculture; Globalization; Unemployment; Education.*

RESUMEN

Luis Felipe Jiménez Jiménez. *Tecnocultura y desempleo: las tecnologías del entretenimiento base pedagógica de la globalización.*

Con el avance extremo del proceso de globalización y la consolidación de los programas económicos del neoliberalismo, el desempleo, la jubilación forzosa, la contratación temporal, la deserción educacional conforman parte de un efecto inmediato: la creación de una masa social marginada y ociosa convertida en un problema latente para cualquier organización política. La aparente solución se encuentra en uno de los factores que determinaron la expansión de la globalización: la tecnología. Ésta, mediante la televisión y el espacio cibernético se propone como medio de educación y distracción de esa inmensa masa, cuyos resultados no sólo pueden ser funestos para la autonomía del individuo, sino que amenazan con llevar la cultura al colapso.

Palabras Clave: *Tecnocultura; Globalización; Desempleo; Educación.*



“CAPITAL SOCIAL”: SOLUÇÃO PARA OS MALES DO CAPITALISMO MUNDIALIZADO?¹

Vânia C. Motta*

Resumo

Esse artigo debate sobre a “teoria do capital social” como nova base ideológica das “políticas de desenvolvimento do milênio”. Na primeira parte apresentar-se-ão uma síntese da “teoria do capital social” desenvolvida por Robert Putnam e uma breve análise de sua abordagem apoiada em Gramsci, mais especificamente em sua obra “A Questão Meridional”, e em autores da atualidade. Numa segunda parte discorrer-se-á sobre as categorias ideologia e Estado-educador em Gramsci, com a finalidade de indicar as possíveis implicações política e cultural desse tipo de abordagem na atual conjuntura do capitalismo, tendo em vista a finalidade de educar para o conformismo. E, num terceiro momento, será tratado como os principais organismos multilaterais incorporaram elementos da “teoria do capital social” dentro de suas especificidades de orientação e de financiamento de políticas sociais.

Palavras-chave: Teoria; Capital Social; Ideologia; Estado-educador; Conformismo;

INTRODUÇÃO

O tema “capital social” entrou no debate acadêmico promovido pelas principais agências internacionais em meados da década de 1990, tendo em vista o reconhecimento do potencial do “capital social” em relação às possibilidades de habilitar setores pobres a participar e se beneficiar do processo de desenvolvimento², e amenizar as perversas consequências do processo de globalização dos mercados de “capitalismo dependente”³.

O tema emerge num contexto em que dados da realidade vão contrapor a tese difundida pelos entusiastas da globalização econômica de que com o mercado “livre” das amarras do Estado os benefícios do crescimento econômico seriam “derramados” por osmose aos setores desfavorecidos e os tirariam da pobreza – “teoria do derrame”⁴. Diante da conjuntura que indicava a infinita capacidade produtiva do novo padrão tecnológico de produção, constata-se que a polarização entre países foi intensificada; a pobreza e a miséria não só aumentaram nos países “periféricos” como também foram globalizadas⁵; o mundo do trabalho foi precarizado, com perdas de direitos conquistados, com o aumento do desemprego estrutural e da informalidade.

Nos anos finais da década de 1990, o clima instalado de insegurança, de competição acirrada e de exacerbação do individualismo, e a série de crises econômicas em países de capitalismo dependente criaram tensões em nível mundial, resultando numa crescente onda antiglobalização. Diante desse quadro, setores dominantes chegaram à conclusão de que o fracasso da “teoria do derrame” estava colocando em risco a coesão social, nos planos nacional e internacional. A partir de então, vários encontros foram realizados entre setores políticos e econômicos para discutirem sobre essa possível ameaça de ruptura e sobre a necessidade de redefinir ações voltadas para administrar esse risco.

Do encontro da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social, em Copenhague, em 1995, ao encontro de Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas, realizado em 2000, em Nova York, definiu-se um conjunto de políticas que foi denominado de Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs). Nesse conjunto de políticas sociais, as bases ideológicas de orientação são renovadas com a idéia de gerar “capital social” e a tese defendida é a de que as reformas econômicas devem incorporar também ajustes nas dimensões culturais e sociais.

Considerando a importância de se analisar os efeitos dessa teoria no contexto de um “capitalismo dependente”, no âmbito deste artigo, objetiva-se contribuir com o debate indicando elementos da “teoria do capital social” que foram incorporados nesse conjunto de políticas.

Na primeira parte, apresentar-se-ão uma síntese da “teoria do capital social” desenvolvida por Robert Putnam e uma breve análise de sua abordagem apoiada em Gramsci, mais especificamente em sua obra *A Questão Meridional*⁶, e em autores da atualidade.

* Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense; pedagoga, bolsista recém-doutora pela FAPERJ no Programa de Pós-graduação Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com a supervisão de Gandêcio Frigotto. E-mail: vaniacmotta@gmail.com.

Numa segunda parte, discorrer-se-á sobre as categorias *ideologia* e *Estado-educador* em Gramsci⁷, com a finalidade de indicar as possíveis implicações política e cultural desse tipo de abordagem na atual conjuntura do capitalismo, tendo em vista a finalidade de *educar para o conformismo*. E, num terceiro momento, será tratado como os principais organismos multilaterais – Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – incorporaram elementos da “teoria do capital social” dentro de suas especificidades de orientação e de financiamento de políticas sociais.

1 – O RESGATE DA “TEORIA DO CAPITAL SOCIAL” POR ROBERT PUTNAM

O termo “capital social” não é novo e possui vários significados. Enquanto “teoria”, o termo ganha, na contemporaneidade, notoriedade e uma roupagem nova a partir da obra de Robert Putnam (2002)⁸. Segundo D’Araújo (2003): “*É uma nova roupagem para preocupações antigas que inquietam grande parte da população*”⁹.

Para pesquisadores da área, trabalhar com a idéia de “capital social” introduz uma dimensão mais humanizada no processo econômico, isto é, pode tornar o capitalismo menos selvagem. Trata-se de uma abordagem que, de certo modo, desafia a própria lógica do modo de produção capitalista e incita questões do tipo: seria realmente possível introduzir uma dimensão mais humana numa lógica que prioriza o capital na relação de produção; em que as atividades e produtos humanos se convertem em mercadoria – tudo vira mercadoria –, não para satisfazer as necessidades mais elementares da população, mas para criar necessidades ampliadas de consumo; num movimento incessante e insaciável de valorização do capital, de ganho operado pelos capitalistas? Seria esse o caminho – amenizar as consequências iminentes desse modo de produção? Até quando isso seria possível?

Marx esclareceu que o capitalismo só pode existir em expansão contínua, impulsionado pela competição, pelo lucro sempre ampliado; num processo de mercantilização crescente de todas as atividades e produtos humanos. Nesse processo, com a superexploração do trabalho, condiciona com suas regras as várias esferas da vida social. Sua contradição essencial: “*Nas mesmas condições em que se produz a riqueza, produz-se também a miséria*” (MARX, 2002; grifo nosso)¹⁰. E Polanyi (2000) adverte que a economia capitalista, mais do que uma economia de mercado, é uma economia *para* o mercado¹¹.

Contudo, para muitos e para os principais organismos multilaterais, é possível abrandar essa lógica e “solucionar” algumas expressões da “questão social” introduzindo mecanismos sugeridos pela “teoria de capital social” de Putnam nas políticas sociais. Mas do que se trata?

1.1 – A “teoria do capital social”

Não existe na obra de Putnam (2002)¹² uma definição exata do termo “capital social”, mas indicadores associados a vários

• • •

*capitalismo só pode existir
em expansão contínua,
impulsionado pela
competição, pelo lucro sempre
ampliado; num processo de
mercantilização crescente de
todas as atividades e produtos
humanos.*

exemplos de seus atributos que englobam tanto variáveis “estruturais” quanto “atitudinais” que levam à formação de redes de cooperação visando à produção de bens coletivos e à capacidade de estabelecer laços de confiança interpessoal.

Putnam¹³ elabora sua definição de “capital social” durante 20 anos de pesquisa na Itália moderna, entre 1970 e 1989, acompanhando o processo de implantação da descentralização administrativa e o desempenho institucional dos 20 governos regionais criados nas regiões Norte e Sul. Com a questão “*Por que alguns governos democráticos têm bom desempenho e outros não?*”¹⁴, o pesquisador empenhou-se em examinar o potencial da reforma institucional como estratégia para a mudança política e também as restrições que o contexto social impõe ao desempenho institucional. Seu objetivo foi avaliar o impacto da descentralização na redução da desigualdade entre as regiões Norte e Sul.

Nesse sentido, foi investigar, empiricamente, “*se o êxito de um governo democrático depende de quão próximo seu meio se acha do ideal de uma ‘comunidade cívica’*”¹⁵. Definiu que, em termos práticos, uma “comunidade cívica”, que tem o mesmo sentido de “capital social”, incorpora os princípios de: participação cívica; igualdade política; sentimentos de solidariedade, confiança e tolerância; estruturas sociais de cooperação (associações).

Nas palavras do pesquisador:

A participação em organizações cívicas desenvolve o espírito de cooperação e o senso de responsabilidade comum para os empreendimentos coletivos. Além disso, quando os indivíduos pertencem a grupos heterogêneos com diferentes tipos de objetivos e membros, suas atitudes se tornam mais moderadas em virtude da interação grupal e das múltiplas pressões.(...)

No âmbito externo, a ‘articulação de interesses’ e a ‘agregação de interesses’ (...) são intensificadas por uma densa rede de associações secundárias.

(...) uma densa rede de associações secundárias ao mesmo tempo incorpora e promove a colaboração social. Assim, contradizendo o receio de sectarismo manifestado por pensadores como Jean-Jacques Rousseau, numa comunidade cívica as associações de indivíduos que pensam da mesma forma contribuem para um governo democrático eficaz (PUTNAM, 2002)¹⁶.

Explica Putnam (2002) que a idéia de desempenho institucional empregada na pesquisa difere de certos teóricos que compreendem o desempenho institucional como “*as regras do jogo*’, *as normas que regem a tomada de decisões coletiva, o palco onde os conflitos se manifestam e (às vezes) resolvem*”¹⁷. Trata-se, segundo ele, de uma noção até “*pertinente, mas não esgota o papel das instituições na vida pública*”¹⁸. Explica que para esse tipo de compreensão de desempenho institucional “*ter ‘êxito’ (...) significa capacitar os atores a resolver suas divergências da maneira mais eficiente possível, considerando suas diferentes preferências*”¹⁹.

Um bom desempenho institucional para Putnam²⁰ está relacionado à administração eficaz e eficiente dos recursos disponíveis. Acordos não seriam centrais nesse tipo de desempenho institucional porque conflitos devem ser evitados; inexistem correlações de forças e relações de poder. Nessa perspectiva, Putnam²¹ considerou como resultado positivo da descentralização administrativa italiana a formação de uma política menos polarizada ideologicamente e mais voltada para problemas práticos da população, com instituições governamentais mais tolerantes e próximas do povo.

No entanto, o pesquisador constatou que, nas regiões italianas menos desenvolvidas, essa ênfase tecnocrata não foi consolidada, não houve alteração na qualidade do governo. Era possível identificar, ainda, comportamentos observáveis no período da centralização, tais como: corrupção, burocracia, clientelismo, impasses políticos, entre outros. O que o levou a construir a hipótese de que o processo histórico da formação das instituições político-sociais interfere no “êxito” ou “fracasso” delas.

Segundo Putnam (2002), “*o debate do tipo ‘o ovo ou a galinha’ sobre a cultura versus estrutura é essencialmente infrutífero. Mais importante é entender por que a história facilita certas trajetórias e obstrui outras*”²². O processo histórico a que se refere está relacionado às diferenças na forma como historicamente se estruturaram as relações políticas e sociais do Norte e do Sul da Itália, no âmbito institucional e sociocultural. Uma região (Norte) altamente industrializada e organizada e outra (Sul) “atrasada”, ainda apresentando fortes características “feudais”.

Na concepção de relação política e social restritamente administrativa de Putnam, o Norte estabeleceu historicamente uma relação mais horizontal com o governo, por apresentar uma forte tendência à organização e à formação de forças sociais – formação de associações. No Sul, houve o predomínio de uma relação vertical, de dependência do governo central.

No Norte, as regras de reciprocidade e os sistemas de participação cívica corporificaram-se em confrarias, guildas, sociedades de mútua assistência (...). Esses vínculos cívicos horizontais propiciaram níveis de desempenho econômico e institucional muito mais elevados do que no Sul, onde as relações políticas e sociais estruturaram-se verticalmente. (PUTNAM, 2002)²³

Para Putnam (2002), foi a eficácia no atendimento e na administração das demandas que contribuiu para o desenvolvimento do Norte da Itália, e foi a inexistência dele que fez com que o Sul permanecesse atrasado. O Sul não “herdou” um bom estoque de “capital social”²⁴.

Sem considerar as contradições na formação econômico-social da Itália moderna, Putnam²⁵ identifica dois tipos de atuação do Estado que vão interferir de modo positivo ou negativo no desempenho das instituições públicas, não só da Itália, mas de qualquer formação histórico-social: uma que ele denomina de “*círculo vicioso autoritário*” e outra, em oposição, o “*círculo virtuoso democrático*”. Na primeira, o Estado garante a ordem de maneira coercitiva, por meio do medo, da repressão e da dependência, inibindo a construção de comportamentos mais cooperativos no interior da população, dificultando o estabelecimento de “laços horizontais” de “confiança mútua”. Na segunda, há o investimento em formular regras e normas “impessoais” de “solução de disputas”, que devem ser seguidas por todos, independentemente das condições social e econômica.

Concluiu que: “*Praticamente sem exceção, quanto mais cívico o contexto, melhor o governo. (...) Eis a lição a ser tirada de nossa pesquisa: o contexto social e a história condicionam profundamente o desempenho das instituições*”²⁶. Isto é, existe uma “*forte correlação [não de forças, mas de cooperação] entre associações cívicas e instituições públicas eficazes*”²⁷. Isso o levou a afirmar que a cultura cívica é um fator central para o bom funcionamento das instituições; associada à confiança interpessoal forma um recurso fundamental de poder para os indivíduos e para a sociedade – capital social.

Dois fatores são essenciais na relação entre as associações cívicas e as instituições públicas para resultar em melhores desempenhos produtivos e sociais, e promover o crescimento econômico: a “consciência cívica” (diferente de “consciência crítica”)²⁸ e as intervenções voluntárias de indivíduos associados,



A questão da desigualdade é limitada a uma questão de moralidade e de administração eficaz e eficiente, e está sujeita a penalização; limita-se ao caráter instrumental e apresenta-se como um mecanismo apolítico.

na cobrança por melhor desempenho das instituições políticas (política de resultado). E essas instituições, para serem eficazes, devem ter sensibilidade no atendimento das demandas da comunidade e saber gerenciar essas demandas nas condições dadas.

Segundo o autor: *“As regras de reciprocidade generalizada e os sistemas de participação cívica estimulam a cooperação e a confiança social porque reduzem os incentivos de transgredir, diminuem a incerteza e fornecem modelos de cooperação futura”*²⁹. Os “círculos virtuosos” resultam em equilíbrios sociais, com níveis de cooperação, confiança, reciprocidade, civismo e bem-estar coletivo elevados, o que caracteriza a definição de “comunidade cívica” de Putnam:

Para Putnam (2002):

(...) o contrato social que sustenta essa colaboração na comunidade cívica não é de cunho legal, e sim moral. A sanção para quem transgredir não é penal, mas a exclusão da rede de solidariedade e cooperação. (...)

A consciência que cada um tem de seu papel e de seus deveres como cidadão, aliada ao compromisso com a igualdade política, constitui o cimento cultural da comunidade cívica (*grifo nosso*)³⁰.

Assim, com uma visão determinista da história, o pesquisador entende que o problema das desigualdades econômico e social, em qualquer formação histórico-social, pode ser superado pondo no centro a questão da “cultura cívica” e o papel das associações locais. A questão da desigualdade é limitada a uma questão de moralidade e de administração eficaz e eficiente, e está sujeita a penalização; limita-se ao caráter instrumental e apresenta-se como um mecanismo apolítico.

Sua base de análise sociocultural é a teoria da governança democrática de Tocqueville. São as associações cívicas que vão reforçar os “hábitos do coração”, essenciais para se ter instituições democráticas estáveis e eficazes. Nessa ótica, o pesquisador

sugeriu o desenvolvimento da “virtude cívica” para a formação de uma “comunidade cívica”, que implica em direitos e deveres iguais para todos, e insere cidadãos solidários, tolerantes e estabelecendo laços de confiança mútua. Em sua obra, Putnam (2002) destacou o seguinte trecho da teoria de Tocqueville: *“A confiança mútua é talvez o preceito moral que mais necessita ser difundido entre as pessoas, caso se pretenda manter a sociedade republicana”*³¹.

Em síntese, na sua concepção, a propensão de uma comunidade formar associações cívicas é fundamental para a eficácia e a estabilidade de um governo democrático, pois estas incutem nos membros os hábitos de cooperação, solidariedade e espírito público, isto é, traduz-se em “capital social”. Sociedades ou regiões com estruturas mais democráticas seriam mais capazes de avançar no crescimento econômico e social, pois podem empreender uma dimensão comunitária do desenvolvimento.

1.2 – Caráter instrumental e conformador da “teoria do capital social”

As conclusões de Putnam³² sobre a diferença de resultado no desempenho institucional nas regiões Sul e Norte da Itália, restritamente condicionada à relação horizontal ou vertical com o Estado, desconsideraram a relevância das relações de poder e dominação estruturais e superestruturais que inserem o desenvolvimento de uma formação social específica e sua relação com a dinâmica do sistema capitalista global. Nesse sentido, considerou-se importante trazer as análises de Gramsci sobre o desenvolvimento da formação social italiana porque abarcam outros elementos que não estão considerados na análise de Putnam.

Gramsci, analisando a formação histórico-social da Itália moderna, observou que a reprodução global do capital na formação econômico-social daquele país passa necessariamente pela “questão meridional”. Tal questão é resultado do movimento de unificação da Itália em meados do século XIX – *Risorgimento*³³ –, *“dirigido pela burguesia liberal moderada, em aliança com os grandes latifundiários e sob a égide da monarquia piemontesa”*³⁴, que gerou um *“processo de modernização conservadora”*³⁵. Ela *“expressa, sobretudo, na não-integração do mundo camponês sulista aos processos de modernização econômica e política”* (COUTINHO, 1999)³⁶.

A Itália dos anos iniciais do século XX conserva os “resíduos feudais” do Sul sob o domínio dos latifundiários em aliança com a burguesia liberal que se desenvolve no Norte. Conforme explica Coutinho (1999): *“O Sul, atrasado e semifeudal, funcionou objetivamente como um território colonial explorado pela burguesia industrial do Norte”*³⁷; a região Sul da Itália era, sobretudo, *“um fornecedor de força de trabalho barata para a indústria do Norte”*³⁸, isto é, fez parte do rebaixamento do custo da reprodução da força de trabalho, favorecendo tanto a *“burguesia nortista”*, como *“também os grandes latifundiários do Sul, que eram protegidos pelo Estado contra transformações radicais no estatuto da propriedade rural”*³⁹.

Ainda segundo Coutinho (1999):

Mais que isso: as grandes margens de lucro desfrutadas pela burguesia nortista, graças ao protecionismo e ao volumoso exército industrial de

reserva, favoreciam as tentativas de ‘cooptação’ transformista de alguns setores operários, que se expressavam politicamente no reformismo. Com isso, um setor privilegiado da classe operária – uma ‘aristocracia operária’ – terminava por contribuir para consolidar o bloco industrial-agrário que dominava o país e era responsável direto pelas miserabilíssimas condições de vida do campesinato do Sul⁴⁰.

A diferença de desenvolvimento entre o Norte e Sul da Itália, na concepção de Gramsci (2000)⁴¹, deu-se pela aliança entre os latifundiários e a burguesia, num processo de manutenção de mão-de-obra barata e redução dos custos da produção industrial e conservação das condições precárias de trabalho no campo. E teve, em certa medida, o apoio da classe operária organizada do Norte ao restringir as disputas trabalhistas no âmbito econômico-corporativo, isto é, *“sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo”*⁴². Trata-se de uma abordagem que problematiza a dinâmica inerente ao modo de produção capitalista, que se dá na contradição entre a criação do moderno e do atrasado, na produção da riqueza e da miséria e o papel fundamental da burguesia local também em fazer uso do poder para conseguir o máximo de estabilidade política e social para a reprodução do capital global.

Apoiando-se nesta perspectiva analítica, pode-se considerar que a idéia de Putnam de desenvolver a “virtude cívica” como mecanismo de desenvolvimento social e bem-estar coletivo não está relacionada à questão política na sua forma ampliada, ético-política; no sentido de desenvolver a capacidade organizativa dos trabalhadores para estabelecer uma *“aliança operário-campesina”* voltada para a formação de uma classe nacional, *“capaz (...) de exercer sua própria hegemonia sobre a maioria dos trabalhadores”* (COUTINHO, 1999)⁴³. A “consciência cívica” de Putnam é uma questão moral, que responde por seus atos, tendo em vista sua própria consciência individual, e se dá nos limites das associações corporativas e necessidades imediatas.

A defesa de Putnam de que a superação da desigualdade entre regiões e setores em uma determinada formação social está relacionada à capacidade de o indivíduo adquirir virtudes cidadãs transita nos limites da “boa governança”. E enquanto “potencial moral” que garante a coesão social, a abordagem de Putnam incorpora elementos da sociologia de Durkheim.

Para Durkheim⁴⁴, a função da Sociologia é a de detectar e buscar soluções para os problemas sociais, restaurando a normalidade social e converter em uma técnica de controle social e de manutenção do poder vigente. Os “fatos sociais” que “desviam” da normalidade são vistos como uma “patologia”, isto é, uma “anomia”, desajustes entre as funções sociais que podem comprometer a solidariedade ou a coesão social. Em síntese, pode-se dizer que para Durkheim, o problema fundamental da vida social é um problema moral – só a potência moral pode cessar as paixões humanas.

Esse tipo de concepção que enfatiza a importância da confiança e a participação ativa dos cidadãos para o funcionamento eficaz das instituições públicas tem sido uma abordagem predominante na atualidade. O aprofundamento da desconfiança e da instabilidade política em várias partes do mundo provocou o deslocamento da discussão sobre o processo de democratização

para o terreno da consolidação da cidadania. Provavelmente, isso se deu com o aumento das demandas sociais, frente à exacerbção do individualismo, das desigualdades e da pobreza no contexto do capitalismo mundializado⁴⁵, e o fortalecimento dos debates sobre a exclusão social de grupos discriminados. Nesse contexto, ganha força o debate em torno do conceito de cidadania que, segundo Moisés (2005)⁴⁶, se polariza em duas vertentes conservadoras: a *“comunitarista”* e a *“liberal clássica”*.

A vertente *“comunitarista”* procura resgatar a noção cívico-republicana do tema; o valor fundamental da atividade política é a busca do bem comum, sobrepondo aos interesses privados, que seriam alcançáveis através da participação direta e ativa dos cidadãos no processo de tomada de decisões coletivas, e não pela representação; é a partir da participação dos cidadãos que se desenvolve a *“comunidade cívica”* necessária ao advento de um governo virtuoso, e a liberdade é a condição de seu compromisso com o bem público, entendido como expressão dos interesses de todos. A vertente *“liberal clássica”* é de cunho essencialmente jurídico e administrativo formal; restrita à *“comunidade instrumental”*, na qual os indivíduos participam de interesses e identidades previamente constituídos, sem vínculo ou raiz social, o que leva a minimizar a *“importância da esfera pública para o desenvolvimento das virtudes cívicas necessárias ao funcionamento do bom governo”*⁴⁷.

Para os *comunitaristas*, conforme expressa Moisés (2005), *“a tradição liberal relegou as preocupações normativas da política ao campo da moralidade privada”*⁴⁸. Nesse sentido:

...a política teria sido destituída do seu componente ético – associado na concepção cívico-republicana com o desenvolvimento das virtudes requeridas pela participação na *pólis* e na república – **para assumir uma concepção essencialmente instrumental, voltada apenas para a realização de interesses privados definidos independentemente da discussão pública.** (*grifo nosso*)⁴⁹.

*O aprofundamento
da desconfiança e da
instabilidade política em
várias partes do mundo
provocou o deslocamento da
discussão sobre o processo
de democratização para o
terreno da consolidação da
cidadania.*

No entanto, para Semeraro (2001)⁵⁰, a vertente “comunitarista” busca superar a concepção fragmentária e formalista da vertente liberal, mas tende a idealizar modelos sociais da Antiguidade e a reativar “*elementos culturais, raízes religiosas e étnicas com o objetivo de resgatar ‘virtudes’ republicanas e vínculos com tradições e costumes que assegurem identidades culturais, regionais e nacionais*”⁵¹.

Ainda segundo o autor: “*Aos comunitaristas não faltam boas razões para desvendar a perversidade do liberalismo e a fragilidade dos seus argumentos*”⁵². É importante que se tenha clareza de que as idéias dos “neo-comunitaristas” não surgiram na atualidade para se contrapor ao liberalismo, mas foram fortalecidas na atualidade com a exacerbação do individualismo e com a necessidade de se estabelecer uma maior solidariedade nas relações intersubjetivas e de “valorização das pessoas” em um mundo em que predomina o anonimato e o desinteresse pelo outro, resultante do aprofundamento das contradições fundamentais da sociedade capitalista.

O embate entre a concepção de cidadania de caráter jurídico e administrativo formal e a de cunho republicano esvaziado da *práxis* “*pode vir a se transformar em arma poderosa nas mãos de forças conservadoras*”⁵³. A questão que se coloca é: Que implicação pode ter a conservação de um regime de acumulação de capital altamente excludente assegurada pelas bases ideológicas do “*capital social*”, isto é, pela formação de uma sociedade harmoniosa e solidária; sem lutas de classes e conflitos de interesses?

2 – A IDEOLOGIA DO CAPITAL SOCIAL: EDUCANDO PARA O CONFORMISMO

Gramsci (1999) vai dizer que “*é ideologia toda concepção particular dos grupos internos da classe que se propõem ajudar a resolver problemas imediatos e restritos*”⁵⁴. Nessa ótica, entende-se que, sendo a questão da desigualdade inerente e necessária à expansão do capitalismo e não uma anomalia, a proposta de Robert Putnam de reduzir as desigualdades econômicas e sociais entre as regiões Sul e Norte da Itália, assim como de qualquer outra formação social capitalista, através do desenvolvimento do “*capital social*”, é ideologia.

E ideologia em Gramsci está situada na “*batalha pela hegemonia*”. Na sua concepção, ideologia é mais do que no sentido gnosiológico de “*falsa consciência*” se opondo à “*consciência verdadeira*” (COUTINHO, 1999)⁵⁵. Ela é analisada como força material, como realidade prática; “*a ideologia – enquanto concepção de mundo articulada com uma ética correspondente – é algo que transcende o conhecimento e se liga diretamente com a ação voltada para influir no comportamento dos homens*”⁵⁶.

Apona Gramsci⁵⁷ que a filosofia que se transformou em movimento cultural, assim como toda concepção de mundo

que penetrou no senso comum e produziu normas de condutas, “*forma uma unidade ideológica, cimentada e unificada*” em todo o “*bloco histórico*”⁵⁸. Essa filosofia ou concepção de mundo, manifestada nas artes, no direito, nas atividades econômicas, “*em todas as manifestações de vida individuais e coletivas*”⁵⁹, que apresenta uma unidade de pensamento e ação coerente e unitária – uma “*unidade ideológica*” –, seria, para Gramsci, uma “ideologia”.

Ideologia para Gramsci (1999)⁶⁰ tem, nesse contexto, o sentido de uma determinada concepção de mundo arraigada no senso comum; é uma realidade prática que não é posta em questão. É configurada por elementos absorvidos historicamente, sem análise crítica, “cimentados” e “unificados” no modo de pensar,

de sentir e de agir no mundo resultante do acúmulo histórico-social de um determinado grupo. De caráter “conformista”, ideologia é uma questão de “fê”.

Nessa perspectiva, no processo de luta pela hegemonia, a classe dominante procura permanentemente formar uma “unidade ideológica”, cimentando e unificando um determinado modo de pensar, de sentir e de agir no mundo em todo o bloco histórico (“*Os pensamentos da classe dominante são, também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes*”, Marx e Engels)⁶¹.

No entanto, sendo a gênese do Estado capitalista um Estado de classe, mas que já não mais impõe coercitivamente sua “religião”⁶², dialeticamente a esse processo permanente de renovação e de ajustes necessários à acumulação do capital se darão as lutas para as massas se libertarem “*das ideologias parciais e falazes*” e a disputa constante pela hegemonia.

Nesse sentido, para Gramsci (1999), tendo em vista a filosofia da *práxis*:

...as ideologias não são de modo algum arbitrárias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar outra, como momento necessário à subversão da *práxis*.⁶³

Gramsci (1999)⁶⁴ trabalha no sentido de apontar que há uma unidade entre a filosofia e a ação, entre a forma como se compreende o mundo e se age sobre ele. A filosofia “superior” apresenta um caráter de elaboração individual do pensamento, racional e coerente, já o senso comum apresenta um pensamento genérico, com características difusas e dispersas, que pode ser renovado, transformar-se em “bom senso”, com a coerência e o vigor das filosofias individuais. A filosofia, numa perspectiva mais elevada, é a crítica e a superação da “filosofia espontânea” ou do senso comum e da “religião”, isto é, um “*convite à reflexão*”,

à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional, e que assim deve ser enfrentado, concentrando as próprias forças racionais e não deixando levar por impulsos instintivos e violentos”⁶⁵

Para “libertar-se das ideologias parciais e falazes” há a necessidade de substituir a concepção de mundo “desagregada e ocasional”, de superar a “filosofia espontânea” por uma outra calcada na ciência e na filosofia. Para tal, deve-se polemizar e criticar a “filosofia espontânea”, isto é, o “conjunto de noções e de conceitos determinados” que estão contidos na linguagem⁶⁶, no senso comum e no bom senso, em “todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir”⁶⁷; superar uma determinada concepção de mundo, “imposta mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente”⁶⁸ que é expressa nas formas como o homem compreende e sente sua realidade e age sobre ela, ainda que seja uma concepção de mundo “desagregada e ocasional”⁶⁹.

Na sua perspectiva, uma concepção de mundo desagregada e ocasional, compartilhada em um mesmo modo de pensar e de agir, significa conformismo, isto é, que “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos”.⁷⁰ Assim, é fundamental que se realize o “momento da crítica e da consciência” partindo da crítica da própria visão de mundo, “...um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica”⁷¹, para elaborar a própria concepção de mundo, “coerente e unitária”⁷². Daí, Gramsci afirmar a necessidade de resgatar a história do ponto de vista das classes dominadas para construir as bases de uma contra-hegemonia.

Construir uma concepção de mundo crítica e coerente é, para o pensador italiano, ter consciência da própria historicidade, o que provoca uma compreensão dinâmica do processo histórico e insere uma perspectiva de mudança; é identificar as determinações do momento histórico vivido, o que implica em superá-las, se for o caso; é compreender que tal concepção de mundo construída crítica e coerentemente vai colidir com outras concepções, o que vai levar a identificar as forças sociais que compõem a dinâmica do processo histórico.

A superação da “condição de homem-massa” insere, nesse sentido, criar uma nova cultura. E criar uma nova cultura para Gramsci tem o sentido de difundir, socializar, verdades já descobertas e “transformá-las em base de ações vitais, elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral” para os homens⁷³.

A criação de uma nova cultura se dá em contradição com outras concepções de mundo e com elementos arraigados da concepção de mundo de uma determinada classe hegemônica. Nesse sentido, para desenvolver um processo de construção de uma nova cultura devem ser consideradas as seguintes premissas: na formação dos Estados modernos, o exercício da hegemonia foi fundamental para a conquista da direção política e cultural da sociedade e nas sociedades capitalistas avançadas, a força do Estado reside cada vez menos na coerção, pois foi desenvolvendo mecanismos de hegemonia cada vez mais refinados.

Há, na abordagem do “capital social” como mecanismo de redução da desigualdade e de alívio da pobreza, duas questões, entre outras, que nos remetem às categorias centrais em Gramsci: *Estado-educador e sociedade civil.*

O Estado burguês é, na concepção de Gramsci (2000), um Estado-educador.

A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: **o Estado torna-se ‘educador’... grifo nosso**⁷⁴.

Gramsci (2000) coloca que “o Estado (burguês) deve ser concebido como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização”⁷⁵. Isto é, exerce a função educadora de dirigir e organizar a sociedade para uma determinada vontade política. Sua função educadora pode ser identificada ao longo do processo de desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista – seja para civilizar e disciplinar aquela massa de trabalhadores “livres” ainda em formação, libertando-os das tradições acrílicas do *Ancien Régime* e formando-os pelos valores da laboriosidade burguesa, seja como estratégia de segurança internacional para conter o avanço do comunismo⁷⁶, seja para modernizar e aumentar a produtividade⁷⁷. Enquanto tal, no decorrer de seu processo histórico e impulsionado pela sua própria essência contraditória, o Estado burguês expandiu sua esfera de domínio, desenvolvendo capacidades estratégicas, cada vez mais refinadas, de impor a adesão à sua forma particular de ver o mundo.

Na atual conjuntura, o Estado burguês aprimora os mecanismos de hegemonia ao operar como “administrador dos ciclos



de crise” do capital e como *Estado-educador*, em harmonia com o mercado e em parceria com as organizações da sociedade civil, esta convertida num mítico “terceiro setor” (COUTINHO, 2006)⁷⁸, e ao atuar diretamente nas esferas microsociais e individual, visando uma “reforma intelectual e moral” para o enfrentamento da “questão social”⁷⁹.

Sociedade civil, em Gramsci, é um espaço do Estado “dedicado a promover a articulação e a unificação de interesses, a politizar ações e consciências e a superar tendências corporativas ou concorrenciais” (NOGUEIRA, 2003)⁸⁰, com fins de construção de projetos globais de sociedade e de articulação ético-política. A sociedade civil é essencialmente o espaço da política (em seu sentido amplo), de disputa de poder e da dominação (direção política, intelectual e moral).

A segunda problemática posta na abordagem do “capital social” é o processo de despolitização e enfraquecimento dos embates no interior da sociedade civil ao disseminar a idéia de se criar um clima ameno, sem confrontos, solidário e coeso para “combater” as mazelas sociais. Justamente essa categoria de Gramsci, “um conceito, complexo e sofisticado, com o qual se pode entender a realidade contemporânea (...) um projeto político, abrangente e igualmente sofisticado, com o qual se pode transformar a realidade” (NOGUEIRA, 2003)⁸¹ que vem sendo expandida com outras óticas, pretensamente “desinteressadas”.

Tomando a concepção de Gramsci de *Estado ampliado* (sociedade política + sociedade civil) e de *Estado-educador*, pode-se concluir que a penetração da ideologia do capital social no senso comum das massas, ao promover a despolitização e enfraquecer os embates entre classes, exerce uma “função educadora”. Ao disseminar a idéia de se construir um clima ameno, sem confrontos, solidário e coeso para “combater” as mazelas sociais, cria-se uma “vontade de conformismo”.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental problematizar o conjunto de “políticas de desenvolvimento do milênio” enquanto mecanismo de despolitização e de conformismo, isto é, processo de educar para o conformismo, averiguando como principais organismos multilaterais incorporaram elementos da “teoria do capital social”.



3 – A CONCEPÇÃO DE “CAPITAL SOCIAL” DIFUNDA PELOS ORGANISMOS MULTILATERAIS

Além da obra de Robert Putnam, são apontados trabalhos de outros autores, tais como, James Coleman⁸², Bernardo Kliksberg e Luciano Tomassini⁸³, e Francis Fukuyama⁸⁴ como sendo obras fundamentais para a compreensão do termo e para definir estratégias de desenvolvimento e ainda vários outros estudos, até de caráter mais prático, geralmente financiados pelo Banco Mundial, que procuram demonstrar a importância do “capital social” no desempenho econômico e político dos países.

A partir da pesquisa de Putnam, é possível identificar um volume significativo de estudos e pesquisas sobre o tema, alguns se dedicando aos aspectos conceituais e outros a estudos empíricos. No documento da Cepal – “Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma”⁸⁵ –, os autores apontam os conflitos existentes em relação às diversas definições e abordagens de “capital social” e relacionam as seguintes diferenças:

Lo que algunos denominan capital social, es lo que otros consideran manifestaciones o productos del capital social.

Hay quienes estiman que el capital social es un concepto micro. Otros piensan que se trata de un concepto macro.

Algunos equiparan el capital social a conceptos como las instituciones, las normas y las redes, mientras que otros prefieren identificar estos conceptos en forma separada, como elementos del paradigma del capital social.

En sus definiciones del capital social, hay quienes lo ubican en unidades tales como la sociedad civil, las comunidades y las familias. Otros sostienen que no corresponde hacer referencia a esa ubicación en la definición del capital social.

Nosotros definimos el capital social como los sentimientos de solidaridad de una persona o un grupo por otra persona o grupo. Esos sentimientos pueden abarcar la admiración, el interés, la preocupación, la empatía, la consideración, el respeto, el sentido de obligación, o la confianza respecto de otra persona o grupo. (ROBISON, Siles; SCHMID, 2003, *grifo nosso*)⁸⁶

Contudo, identifica-se que há um consenso entre os organismos multilaterais de que o desenvolvimento de “capital social” é uma saída à crise que está posta nos anos finais da década de 1990, de forma a aliviar as tensões e a pobreza que se ampliam e se globalizam.

Tonella (2003), resenhando a obra da Cepal, observa que a tentativa de os atores definirem o termo, bem como tentar quantificá-lo, resultou em uma infinidade de “tipos” de capital social.⁸⁷ Ao averiguar a observação da autora, foram encontrados os seguintes “tipos” de “capital social” na obra citada: individual, grupal e comunitário; “de puente” (alianças horizontais no território), “de escalera” (reciprocidade com controle) e “societal”; formal e informal; restrito e ampliado; de união, de vinculação e de aproximação.

Ocampo (2003)⁸⁸, Secretário Executivo da Cepal, introduz a obra definindo “capital social” como:

...el conjunto de relaciones sociales caracterizadas por actitudes de confianza y comportamientos de cooperación y reciprocidad. (...) un recurso de las personas, los grupos y las colectividades en sus relaciones sociales (que) está desigualmente distribuido en la sociedad.⁸⁹

• • •

há um consenso entre os organismos multilaterais de que o desenvolvimento de “capital social” é uma saída à crise que está posta nos anos finais da década de 1990, de forma a aliviar as tensões e a pobreza que se ampliam e se globalizam.

Contudo, isto é, com todo o esforço da intelectualidade cepalina para definir o “conceito” de “capital social” e/ou os tipos, no geral da obra pode-se concluir que o termo se baseia em relações de solidariedade, entre pessoas ou grupos, que compreende o próprio “capital social”, as redes, os bens socioemocionais, os valores afetivos, as instituições e o poder, para produzir *benefícios econômicos* e *bens socioemocionais* que levem ao bem-estar socioeconômico.

Os cepalinos acreditam que, na medida em que aumenta o “capital social” de uma pessoa, aumenta o seu interesse pelos demais membros, isto é, aumenta o sentimento de solidariedade e, com isso, ampliam-se as oportunidades de adquirir benefícios econômicos e bens socioemocionais já disponíveis na sociedade. São os seguintes os bens socioemocionais relacionados: educação, vigilância do cumprimento da lei, alguns serviços de saúde e transporte, saneamento, higiene dos alimentos, defesa e proteção ambiental (ROBISON; SILES; SCHMID, 2003)⁹⁰. Estes bens socioemocionais são denominados pelo Banco Mundial de “estoques pessoais de ativos”.

Conforme observa Robison; Siles; Schmid (2003):

Los esfuerzos de reducción de la pobreza ejercen una influencia positiva en el capital social de un país, porque disminuyen la segregación. Además, las iniciativas de inversión en capital social, que conectan a personas anteriormente desvinculadas, tienden a aminorar la desigualdad de ingresos y la pobreza que contribuyen a esa segregación.⁹¹

Segundo Ocampo (2003), o atual debate sobre a agenda do desenvolvimento tende a ordenar-se em torno de dois eixos principais e complementares:

(...) por una parte, la búsqueda de **un nuevo equilibrio entre el mercado y el interés público** y, por otra, la **concepción de las políticas públicas** como formas de acción en favor de objetivos de interés común, **que no se limitan a las acciones estatales**. De esta manera, se pone de relieve la necesidad de abrir nuevas oportunidades para la participación de la sociedad civil y superar, por ese camino, ala crisis del Estado que repercute por igual en los mundos desarrollado y en desarrollo. (*grifo nosso*)⁹²

Para Robison; Siles; Schmid (2003)⁹³, por exemplo, uma das formas para que os pobres possam adquirir o “capital social” por meio de oportunidade de serem ouvidos e fazer valer suas opiniões⁹⁴. No entanto, esclarecem os autores, tal condição requer capacitação. Com isso, eles recomendam desenvolver políticas que promovam a formação de dirigentes, com a colaboração de organizações da sociedade civil, dando orientações sobre a forma de gerar capital financeiro e físico e capital social.

Nessa perspectiva de que o papel “ativo” das organizações da sociedade civil (terceiro-setor), da comunidade e dos grupos é fundamental no processo de redução das desigualdades sociais e na “inclusão social” dos pobres, pois a ampliação desse recurso social (confiança, cooperação, reciprocidade) requer mudanças

culturais, ou como colocara Fukuyama (2005), exige certos “hábitos mentais”⁹⁵. Torna-se fundamental a atuação direta nas esferas microsociais e individual, visando uma reforma intelectual e moral para o enfrentamento da questão social – expressa na atual conjuntura pelo aumento da pobreza e da desigualdade, do desemprego e da precarização do trabalho, principalmente no que se refere ao rebaixamento dos salários, à ausência de proteção trabalhista e ao enfraquecimento da representatividade sindical, além da intensificação da brutalização e degradação moral anunciada pelo aumento do índice de violência.

Nesse conjunto de orientação dos cepalinos estão incluídas, também, políticas de acesso e melhoria do ensino público. Explicam que um “sólido programa de ensino público” também é fundamental: “Esos programas no solamente generan capital humano, sino que además pueden ser fundamentales para la creación de capital social” (ROBISON; SILES; SCHMID, 2003)⁹⁶. Ao sistema educacional, público, porque é o sistema que atende as camadas mais pobres da população, é atribuída a tarefa de administrar a crise e a pobreza. Alargam-se as atribuições da escola e restringe-se o caráter político que lhe é inerente⁹⁷.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) vai incorporar as idéias de desenvolvimento do “capital social” nos programas de redução da pobreza e de promoção da “equidade social” na América Latina e no Caribe, enfatizando os “grupos social e culturalmente excluídos” da América Latina, inclusive portadores de deficiência física. Nesse sentido, fazem parte de uma das “dimensões” de políticas do Banco para o combate à pobreza as temáticas: *Inclusão Social, Governabilidade e Capital Social*.

Conforme expressou o Presidente do BID, Enrique V. Iglesias:



En la búsqueda de los medios más eficaces para enfrentar la pobreza, el Banco continúa definiendo más claramente el objetivo de su financiamiento. A mediados de los años setenta, la agricultura y el desarrollo urbano fueron los principales sectores a los que se dirigió este esfuerzo, en los años ochenta el Banco contribuyó a cerrar la brecha de financiación creada por la crisis de la deuda; y a principios de los noventa ha asumido el liderazgo en cuanto al respaldo a los programas de reforma económica encarados por los países miembros. En la actualidad el Banco está prestando más atención a la reducción de la pobreza que en cualquier otro momento de su historia. Los préstamos para los sectores sociales han alcanzado niveles sin precedentes; la diversidad de iniciativas para reducir la pobreza se cada vez mayor, y en sus operaciones crediticias, el Banco cuenta ahora con mecanismos internos para promover los intereses de las mujeres, los niños, los grupos indígenas y otras minorías. Estos esfuerzos aún se encuentran en plena evolución, como lo muestra este documento. (BID, 1998)⁹⁸

O “capital social”, para a equipe do BID, é um elemento facilitador para a inclusão social de grupos “marginalizados” e para o “combate” à pobreza e à desigualdade social. A “exclusão social” é definida pela equipe do BID (2004) como a incapacidade de um indivíduo de participar do funcionamento básico político, econômico e social da sociedade em que vive ou a negação do acesso igualitário a oportunidades impostas por alguns grupos da sociedade a outros.⁹⁹ Essa “incapacidade” de participação, ou de ter “voz e poder na sociedade”, é resultante de processos sociais e culturais que “privaram socialmente” o indivíduo a realizar seus desejos e impor suas escolhas, e o condenaram a condição de pobreza durante gerações. Nessa perspectiva, a cultura, enquanto “valores que inspiran la estructura y comportamiento de una sociedad y de sus distintos miembros, (...) es un factor decisivo de cohesión social. En ella, las personas pueden retonecerse mutuamente, cultivarse, crecer en conjunto y desarrollar la autoestima colectiva” (BID, 2001)¹⁰⁰.

Nesse sentido, coloca a equipe do BID (2004):

Para combater essa natureza permanente da exclusão, a proteção social e outras medidas de curto prazo desenvolvidas para ajudar os pobres a

enfrentar eventos adversos devem ser complementadas por políticas mais abrangentes, que ampliem o acesso a oportunidades. A característica de transmissão da falta de oportunidade de uma geração a outra também destaca a importância da comunidade e da família na formulação de políticas destinadas a interromper essa transmissão.¹⁰¹

Para o BID (2004), o processo de globalização da economia, que “recompensa o trabalho altamente qualificado em detrimento do trabalho pouco qualificado”¹⁰², intensificou as desigualdades salariais na América Latina, tornando-as mais visíveis. E, com o fortalecimento da democracia, aumentou os processos participativos e as demandas sociais dos cidadãos: “Mulheres, povos indígenas, portadores de deficiência e, mais recentemente, grupos de afrodescendentes, levantaram suas vozes no processo de formulação de políticas”¹⁰³. Explica que, nesse contexto histórico, em que há a intensificação das desigualdades e o aumento de demandas sociais, os organismos multilaterais decidiram voltar-se para a questão da pobreza e da desigualdade. Assim, expressa:

...a percepção amplamente compartilhada de que os atuais paradigmas de desenvolvimento não são capazes de atender às preocupações sociais prementes e às desigualdades históricas, (...) organismos internacionais de desenvolvimento decidiram abraçar a meta de inclusão social e apoiar não apenas pesquisas sobre as causas da pobreza e da desigualdade, mas também as medidas necessárias para combatê-la.¹⁰⁴

No caso específico do BID, pautado no “consenso geral” de que as principais características e indicadores básicos da exclusão social desses grupos estão relacionados com a pobreza e com a desigualdade, vai se dedicar à promoção de políticas que venham a “corrigir os constrangimentos sofridos pelas populações excluídas”¹⁰⁵, através de ações afirmativas. Conforme expresso no documento do BID (2004):

Embora a insuficiência de renda seja um fator fundamental, há consenso no sentido de que a exclusão social se refere a um conjunto de circunstâncias mais abrangentes do que a pobreza. A exclusão social está estreitamente relacionada ao conceito de pobreza relativa do que à pobreza absoluta e, portanto, está inextricavelmente vinculada à desigualdade. A exclusão social se refere não apenas à distribuição de renda e ativos (como as análises da pobreza), mas também à privação social e à ausência de voz e poder na sociedade.¹⁰⁶

Nessa perspectiva, o BID volta-se para intervenções políticas de inclusão social, “combatendo” a exclusão racial e étnica e a discriminação das minorias. São as seguintes as “opções de política” definidas pelo grupo: 1) tornar o invisível visível nas estatísticas; 2) romper a transmissão da falta de oportunidades de uma geração a outra; 3) ampliar o acesso ao trabalho, à terra e ao mercado de capitais; 4) implementar projetos locais de desenvolvimento integrado; 5) combater o estigma e a discriminação, com leis e políticas preferenciais; 6) afirmar o poder dos grupos excluídos.

Los beneficios de promover políticas de inclusión son muchos. Un estudio contratado por el BID en el 2001 estimó las ganancias en el Producto Interno Bruto (PIB) si se elimina la discriminación de indígenas y personas de ascendencia africana en los mercados laborales. Los resultados son dramáticos: la economía de Bolivia, crecería un 36.7%; la de Brasil, un 12,8%; la economía de Guatemala un 13,6%; y la de Perú, un 4,2%. Estas estimaciones no tienen en cuenta las mejoras en términos de cohesión social, integración comunitaria, desarrollo educativo, entre otras, que también resultan de una mayor inclusión. Los organismos multilaterales como el BID buscan trabajar con los países para lograr desarrollo económico, social e individual en la región a través de promover políticas de inclusión social. (BID, 2004)¹⁰⁷

Já para a equipe do Banco Mundial (2002)¹⁰⁸, a concepção de “*capital social*” enfatiza as relações interinstitucionais com a comunidade, “*refere-se às instituições¹⁰⁹, relações e normas sociais que dão qualidade às relações interpessoais em uma dada sociedade. A coesão social é a argamassa que mantém as instituições em contato entre si e as vincula ao cidadão visando à produção do bem comum*”¹¹⁰.

Na visão do Banco Mundial (2000)¹¹¹, a formação de boas instituições públicas também é essencial para assegurar o desenvolvimento e reduzir os possíveis conflitos:

A formação de instituições públicas de alta qualidade é essencial para assegurar que a disparidade de identidades venha a ser um ativo para o desenvolvimento, e não uma fonte de divisão política e violência. **Isso é especialmente importante em países com recursos naturais abundantes,**

tais como petróleo, diamantes e minérios. Nos casos em que há pouca responsabilização e transparência institucional, as rendas econômicas exorbitantes desses recursos se transformam numa fonte primária de competição entre facções governantes. (*grifo nosso*)¹¹²

Essas são as organizações da sociedade civil e o Estado que podem lançar os alicerces institucionais para que haja cooperação entre os grupos visando ao bem comum. Segundo o Banco: “*Uma visão integradora do capital social reconhece que as micro, meso e macro instituições coexistem e podem se complementar entre si*”¹¹³.

A concepção de “*capital social*” expressa pela equipe do Banco Mundial tem funções unificadora, conectiva e vinculadora. Significa a capacidade de a sociedade civil se associar para cumprir compromissos e controlar os “*estoques pessoais de ativos*” – saúde, educação, treinamento, capacidade inata do indivíduo e também a capacidade de controlar a criminalidade –, necessários ao desenvolvimento social. Para o Banco Mundial (2002), o “*capital social*” produz estoques pessoais de ativos, que são incorporados individualmente, e que vão refletir “*na melhoria das condições de trabalho, no aumento da produtividade e, conseqüentemente, na capacidade das pessoas de produzirem bem-estar para si próprio e para suas famílias*”¹¹⁴.

O aumento da participação dos pobres no desenvolvimento e a redução de barreiras sociais são complementos importantes da criação de um contexto no qual eles tenham maiores oportunidades e segurança. Essa emancipação é promovida pelo fortalecimento das instituições sociais, aumentando a capacidade dos pobres e dos socialmente desfavorecidos para fazer frente à estrutura de poder da sociedade e expor seus interesses e aspirações (BIRD, 2000)¹¹⁵.

No entanto, alerta a equipe do Banco Mundial que esses “*estoques pessoais de ativos*” podem *esgotar-se* quando o indivíduo ou uma família enfrenta, permanentemente, riscos econômicos, tais como instabilidade de renda, e ser *desperdiçado* quando indivíduos qualificados para um emprego são rejeitados por discriminação racial. Nesse sentido, a redução da vulnerabilidade a crises econômicas, entre outros, é essencial, especialmente para os pobres, que podem ter o seu capital humano irreversivelmente afetado (BIRD, 2000)¹¹⁶. A prática discriminatória cria barreiras à mobilidade ascensional e limita a capacidade de participar das oportunidades econômicas¹¹⁷.

Segundo o Banco Mundial (2000):

Em sociedades profundamente estratificadas é preciso suplementar esses esforços com programas de ação afirmativa, para compensar as incapacidades resultantes de uma prolongada discriminação. Para competir na arena política e econômica, **as vítimas da discriminação precisam de assistência especial na aquisição de educação, informação e autoconfiança.** (...)

Destacam-se na ação afirmativa os **esforços para reduzir as desvantagens cumulativas de um acesso mais restrito à educação e ao emprego.** Via de regra, isso requer ajuda aos membros de grupos discriminados para adquirir aptidões e acesso a oportunidades, mediante apoio financeiro para educação, admissão preferencial ao ensino superior e quotas de empregos (*grifo nosso*)¹¹⁸.

Para o Banco Mundial (2004): “*a exclusão de grandes segmentos da sociedade desperdiça recursos potencialmente produtivos e gera conflito*

● ● ●

alerta a equipe do Banco Mundial que esses “estoques pessoais de ativos” podem esgotar-se quando o indivíduo ou uma família enfrenta, permanentemente, riscos econômicos, tais como instabilidade de renda, e ser desperdiçado quando indivíduos qualificados para um emprego são rejeitados por discriminação racial.

■

social”¹¹⁹. E que, segundo estudos realizados, “*Está demonstrado que as instituições que garantem os direitos de minorias e oferecem oportunidades para a solução de conflitos neutralizam os efeitos colaterais de sociedades polarizadas*”¹²⁰.

O enfoque do Banco Mundial em relação ao desenvolvimento de “*capital social*” está centrado na estabilidade política, principalmente, dos “*países com recursos naturais abundantes, tais como petróleo, diamantes e minérios*”¹²¹, isto é, de maior interesse do capital internacional. O Estado, na visão do Banco, passa a ter um papel fundamental no fortalecimento das instituições, tendo em vista o desperdício, não só de recursos materiais, mas também de recursos humanos, por causa de instituições de bases fracas. A idéia da necessidade de fortalecer os Estados, embora aparentemente apresentem razões diferentes¹²², vai ao encontro dos argumentos de Fukuyama (2005):

O fortalecimento desses Estados (fracos) por várias formas de construção de nações é uma tarefa que se tornou vital para a segurança internacional (...).

Embora não desejemos retornar a um mundo de grandes potências em choque, **precisamos estar atentos para a necessidade de poder**. Aquilo que somente os Estados são capazes de fazer é agregar e distribuir poder legítimo. **Este poder é necessário, em termos nacionais, para fazer com que as leis sejam cumpridas e, no plano internacional, para preservar a ordem mundial. (...) não temos escolha a não ser retornar ao Estado-nação soberano e tentar mais uma vez aprender como torná-lo forte e eficaz.** (grifo nosso)¹²³

Fazendo uma retrospectiva sobre as políticas macroeconômicas dos anos pós-Segunda Guerra Mundial, na qual se

compreendia que o processo de desenvolvimento seria mais bem conduzido através do Estado, e as políticas dos anos 1970-90, mais especificamente ao Consenso de Washington, na qual defendia uma posição contrária, a interferência do Estado na economia impedia o desenvolvimento, o BIRD (2000) faz a seguinte observação:

(...) tornou-se evidente que as estratégias simples de desenvolvimento e redução da pobreza eram ilusórias. Embora os mercados sejam instrumentos poderosos para a redução da pobreza, também é importante contar com instituições para assegurar que os mercados sejam eficientes e beneficiem os pobres.¹²⁴

As concepções de desenvolvimento e pobreza foram ampliadas, atribuindo-se uma dose de complexidade, pragmatismo e eticidade, conforme declara a equipe do Banco Mundial. Na perspectiva do Banco, o Estado não deve ser nem mínimo nem máximo, mas “*ativo*”. E a sociedade civil, mantendo o *status* de uma terceira esfera entre o Estado e o mercado, deve fortalecer a ética nas relações sociais, transmitindo valores de solidariedade, e exercer a função educadora junto à camada mais pobre da classe trabalhadora para formar uma “*consciência cívica*” necessária à sua participação nos processos decisórios locais, visando à aplicação do potencial produtivo que ainda dispõe.

A concepção de “*capital social*” do Banco Mundial estabelece uma relação de reciprocidade entre a “*teoria do capital humano*” e a “*teoria do capital social*”. Conforme colocado pela equipe do Banco Mundial (2004): “*Sem participação ampla, sem mais capital humano e capital social, é improvável que o desenvolvimento seja rápido e sustentável*”¹²⁵.

Investir em pessoas, na capacitação da força de trabalho mais competitiva, reflete na melhoria das condições de trabalho e no aumento da produtividade que, conseqüentemente, vão refletir na melhoria da qualidade de vida do indivíduo e de sua família, reduzindo os “*problemas sociais*”, uma vez que se desenvolve a capacidade de controlar os “*ativos*” sociais, ou de gerar “*capital social*”. Assim como também o desenvolvimento das capacidades de controlar os “*ativos*” sociais, de associação, de participação e de formação de redes solidárias pode ampliar as oportunidades de inserção no mercado das camadas mais pobres. Essas capacidades estimulam e oportunizam o investimento no capital humano e as incitam a participar do mercado, “*agarrando*” as oportunidades oferecidas “*de usar a sua reserva mais abundante: a mão-de-obra*” (estratégia sugerida no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990, BIRD, 2000)¹²⁶, dando voz e poder de decisão sobre a definição de suas necessidades, de forma a promover a liberdade de escolha sobre a sua capacidade produtiva.

No caso específico das camadas mais pobres, a construção de “*capital social*” exige a elevação de seu nível de instrução (básico) e o desenvolvimento de programas que visem capacitá-las a participarem das decisões comunitárias sobre as formas de gerar capital financeiro e físico com a “*formação de dirigentes*”, como sugerem os cepalinos, ou com a formação de redes associativas, como aponta a equipe do Banco Mundial.

Do ponto de vista de Putnam¹²⁷, uma rede de colaboração entre os indivíduos e entre instituições em uma “*comunidade*

• • •

*uma rede de colaboração
entre os indivíduos e
entre instituições em uma
“comunidade cívica” não
possui cunho legal, e sim
moral. Nesse sentido,
a formação dessa rede
de colaboração requer a
construção de uma “cultura
cívica”; requer um processo
educativo mais amplo.*

■

cívica” não possui cunho legal, e sim moral. Nesse sentido, a formação dessa rede de colaboração requer a construção de uma “*cultura cívica*”; requer um processo educativo mais amplo. Como a proposta de gerar capital social inserida nas “*políticas de desenvolvimento do milênio*” não trata de políticas de redução de desigualdades estruturais, mas de políticas de controle das consequências extremas do capitalismo mundializado, através do reaproveitamento dos fartos recursos humanos que foram disponibilizados, entende-se que esta concepção insere um processo de educar para o conformismo.

Na passagem do novo milênio ou pós- crise dos anos 1990, para reassumir a direção político-cultural do projeto neoliberal sob novas bases ideológicas, era necessário “*educar o consenso*”, como identifica Neves (2005)¹²⁸. É necessário educar para o conformismo para dar conta do impasse criado pelo aumento da pobreza em meio à abundância da capacidade produtiva. Trata-se de um tipo de educação para o conformismo que encontra terreno fértil na atual conjuntura, na qual se tenta instaurar a “*paralisia da sociedade civil*” e a impotência dos Estados diante “*dos interesses e estruturas transnacionais*” (FIORI, 2003)¹²⁹, dos detentores do mercado internacional e das intervenções “*orientadoras*” dos organismos multilaterais. A formação de consensos encobre em seu “*conteúdo*” a “*forma*” ideológica que a configura. Nesse sentido, entende-se que a incorporação da ideologia do “*capital social*” nas “*políticas de desenvolvimento do milênio*” vão configurar ajustes no plano superestrutural, isto é, trata-se de um processo hegemônico de função de direção intelectual e moral, necessários à manutenção do regime de acumulação rentista na virada do milênio.

CONCLUSÃO

Ao se apresentar como um mecanismo que possibilita o desenvolvimento econômico e social pautado na solidariedade, a “*teoria do capital social*” de Putnam foi ao encontro das preocupações dos setores dominantes com a “*crise de governabilidade*” que se instaurou no fim do século XX e que pôs em risco a hegemonia neoliberal e a capacidade de reprodução do capital, dentro do regime de acumulação de predominância rentista.

A “*teoria do capital social*” de Putnam oculta a natureza conflitual de classes, mais do que isso, considera que o conflito é improdutivo no processo de desenvolvimento de um bem-estar material e social para o coletivo; exalta a “*cultura cívica*” ou a construção de uma “*comunidade cívica*” solidária, harmônica, com fortes laços de confiança intersubjetivos e institucionais como estratégia de enfrentamento da “*questão social*”.

Putnam¹³⁰ estabelece uma dicotomia entre Estado e sociedade civil. Estado e sociedade civil são duas esferas de natureza diferenciada, que, em um nível ideal, utópico, se relacionam entre si através da reciprocidade e da cooperação. Sua concepção de Estado é instrumental. Trata-se de um conjunto de instituições de caráter público e coercitivo; o poder é a capacidade repressiva do Estado e a política refere-se ao conjunto de atividades realizadas para obter ou manter o controle do Estado. Sociedade civil,

• • •

*a incorporação da
ideologia do “capital
social” nas “políticas de
desenvolvimento do milênio”
vão configurar ajustes no
plano superestrutural, isto
é, trata-se de um processo
hegemônico de função de
direção intelectual e moral,
necessários à manutenção
do regime de acumulação
rentista na virada do milênio.*

para Putnam¹³¹, é um espaço não politizado, marcado pelo livre associativismo, com o objetivo de atingir as metas de interesse específico de um grupo, ou do coletivo associado, alheia aos interesses de classe. A associação civil é vista em contraposição às formas de associação político-partidária, sem qualquer vínculo ideológico. A função atribuída à sociedade civil, enquanto uma esfera social de livre associação voluntária dos indivíduos, é a de guardião do Estado. Este, na condição de instituição criada para atender de forma eficiente as demandas sociais, deve ser controlado, não só para que cumpra o atendimento das demandas sociais, mas principalmente para que seja impulsionado a exigir o bom desempenho das instituições públicas. Para que isso ocorra, é necessário desenvolver um tipo de comportamento social de cooperação e confiança entre os indivíduos, as comunidades e as instituições, que se daria através da disseminação de valores de solidariedade, de sentimento de prosperidade e de coesão social, da “*cultura cívica*”, visando à ampliação das oportunidades de gerar capital, integrando capital financeiro e material com o “*capital social*”, tornando a dimensão econômica mais humana. É o grau de desenvolvimento do “*capital social*” de uma determinada sociedade que vai permitir o sucesso dessa relação entre a esfera estatal e a sociedade civil.

Tratam-se de princípios educativos para a formação de um tipo de homem (solidário e conformado) e de um tipo de sociedade (colaboradora e não conflitiva) que os países, principalmente

Esse modelo idealizado de
“sociedade solidária” evita
o conflito, educa para a
tolerância e para a confiança
mútua; estimula esforços
conjuntos para superar os
infortúnios causados pelo
aumento da pobreza, da
desigualdade e do desemprego

• • •

os países de “*capitalismo dependente*”, que apresentam acentuados níveis de desigualdade social, devem construir como caminho possível para gerar crescimento econômico e social.

Nessa perspectiva, é uma “*arma poderosa nas mãos de forças conservadoras*”, como bem colocou Semeraro¹³², mas não só por ocultar o caráter de conflito de classe, mas fundamentalmente por instaurar o conformismo.

A saída para a solução das mazelas sociais advindas do capitalismo mundializado apontada pelos organismos internacionais é formar forças sociais beneficentes (indivíduos associados conscientes civicamente) que, articuladas com o Estado na implementação das metas estabelecidas pelo governo, facilitem “*ações coordenadas*”. Os organismos multilaterais, em parcerias com as organizações da sociedade civil, devem financiar programas e projetos que atuem diretamente nas esferas microssociais e individual, visando uma reforma intelectual e moral para o enfrentamento da “*questão social*”. Para tal, torna-se necessário construir, em conjunto com as organizações da sociedade civil e com seus membros civicamente participativos, um Estado “*inteligente*” ou “*ativo*”, no sentido de promover a harmonia entre o Estado, o mercado e a sociedade civil, com instituições descentralizadas, fortes, sensíveis às demandas da comunidade e eficaz na administração do precário recurso disponível.

Esse modelo idealizado de “*sociedade solidária*” evita o conflito, educa para a tolerância e para a confiança mútua; estimula esforços conjuntos para superar os infortúnios causados pelo aumento da pobreza, da desigualdade e do desemprego; identifica o problema e a possível superação, baseado na “*vocação produtiva*” de cada grupo, comunidade ou zona de pobreza localizada, promovendo a oportunidade de cada um desenvolver suas capacidades produtivas, ou aliviando o problema com políticas de ação afirmativa e compensatória.

A ideologia disseminada é a de que somente através de uma sociedade harmônica, não-conflitiva, que colabore solidariamente com o desenvolvimento comunitário, os países de “*capitalismo dependente*” podem reduzir suas zonas de pobreza e se desenvolverem econômica e socialmente. Os sistemas educacionais da idealizada “*sociedade solidária*” devem transmitir “*mensagens culturais*” que reforcem, não mais as ideologias de competitividade, individualidade e empregabilidade como fora nos anos 1980-90, mas de solidariedade, cooperação, autonomia produtiva, de bem-estar coletivo. Deve-se construir um consenso em relação à necessidade de se manter a “*coesão social*” para o enfrentamento dos riscos que impõe a economia globalizada. Para tal, o país deve construir estabilidade econômica e política e estimular a “*cultura da paz*” ou ficará “*fora da história*”.

A atual conjuntura impõe um grande desafio na disputa pela hegemonia e no confronto com o capitalismo: a supressão da condição econômica e “*das ideologias parciais e salazes*” da solidariedade, do tipo individualista-coletivo, e da “*cultura da paz*”. A necessidade imediata de sobrevivência de uma grande parcela de trabalhadores, empobrecida e descartada do mercado de trabalho, e sem possibilidade de retorno, e as condições a que são submetidos os países de “*capitalismo dependente*” dificultam apontar saídas. No entanto, embora não se tenha clareza do que está por vir, a compreensão da incapacidade civilizatória desse modo de produção, expressa na miséria, na violência, na degradação moral e do meio ambiente, tem sido cada vez mais ampliada. E a clareza desta incapacidade civilizatória pode suscitar os caminhos de sua superação; levar o trabalhador a “*exercer sua direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que, por essa ou aquela razão, desse ou daquele modo, se opõe ao capitalismo*” (COUTINHO, 1999)¹³³.

NOTAS:

¹ Este artigo integra parte da tese de doutorado “**Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social**: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo”, defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ, 2007.

² SUNKEL, Guillermo. La pobreza en la ciudad: capital social y políticas públicas. In: ATRIA, Raúl; SILES, Marcelo; ARRIAGADA, Irma et al. (Comps.), **Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe**: en busca de un nuevo paradigma. Santiago do Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2003. Livro nº 71 (Parte 3 - Capital social, pobreza y políticas públicas, cap. 9, p. 303-338).

³ A expressão “*capitalismo dependente*” encontra-se entre aspas por estar fazendo referência à categoria desenvolvida por Florestan Fernandes.

⁴ É importante destacar que a inserção do Brasil na economia globalizada, assim como a de outros países da América Latina, não se deu através do convencimento da retórica de que estaríamos vivendo novos tempos e, com isso, era necessário modernizar nossas bases políticas e econômicas. Ela foi condicionada à renegociação da dívida externa junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), seguindo os critérios e determinações definidos no “Consenso de Washington”: abertura dos mercados, privatização, redução dos gastos públicos na esfera social, flexibilização das leis trabalhistas, entre outras.

⁵ CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza**: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo : Moderna, 1999.

- ⁶ GRAMSCI, Antonio. **A questão meridional**. Seleção e Introdução Franco de Felice e Valentino Parlato; Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ⁷ GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2000. v.3; **Cadernos do Cárcere**. V.1. *Introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce*. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- ⁸ Robert Putnam é pesquisador americano, professor da Universidade de Harvard. Sua abordagem de “*capital social*” foi construída com a pesquisa sobre o desempenho institucional dos governos regionais da Itália moderna. Obra de referência: “**Comunidade e Democracia**: a experiência da Itália moderna”, publicada pela Fundação Getúlio Vargas, em 1996 (em 2002 estava na 3ª edição); nos Estados Unidos foi publicada em 1993, pela Princeton University Press, com o título “**Marking democracy work**: civic traditions in modern Italy”.
- ⁹ D'ARAÚJO, Maria Celina. **Capital social**. Rio de Janeiro : Zahar, 2003. p. 8. (Col. Passo a Passo, 25).
- ¹⁰ MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Livro I, v. 2. p. 749.
- ¹¹ POLANYI, K. **A grande transformação**: as origens da nossa época. 2.ed. Rio de Janeiro : Elsevier, 2000.
- ¹² PUTMAN, Robert. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro : FGV, 2002.
- ¹³ **Id. ibid**
- ¹⁴ **Id. Ibid.**, p.32
- ¹⁵ **Id. ibid.**, p. 101.
- ¹⁶ **Id. ibid.**, p. 104.
- ¹⁷ **Id. ibid.**, p. 23.
- ¹⁸ **Id. ibid.**
- ¹⁹ **Id. ibid.**, p. 24.
- ²⁰ **Id. ibid.**
- ²¹ **Id. ibid.**
- ²² **Id. ibid.**, p. 190.
- ²³ **Id. ibid.**, p. 191.
- ²⁴ **Id. ibid.**, p. 177.
- ²⁵ **Id. ibid.**
- ²⁶ **Id. ibid.**, p. 190-191.
- ²⁷ **Id. ibid.**, p. 186.
- ²⁸ Para Gramsci, o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente. Isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico.
- ²⁹ PUTMAN, Robert (2002), **op.cit.**, p.186.
- ³⁰ **Id. ibid.**, p.192.
- ³¹ **Id. ibid.**, p.103.
- ³² **Id. ibid.**
- ³³ Na análise sobre o *Risorgimento*, Gramsci introduz o termo “*revolução-restauração*” (ou “*revolução passiva*”) para indicar que, no processo de desenvolvimento das forças produtivas, conservam-se elementos atrasados das relações sociais.
- Trata-se de uma categoria de Gramsci que muito contribuiu, e ainda contribui, nas análises e estudos sobre o processo de desenvolvimento das forças produtivas em países nos quais a formação do capitalismo foi tardia.
- ³⁴ COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1999. p. 67.
- ³⁵ **Id. ibid.**
- ³⁶ **Id. ibid.**
- ³⁷ **Id. ibid.**
- ³⁸ **Id. ibid.**
- ³⁹ **Id. Ibid.**
- ⁴⁰ **Id. ibid.**
- ⁴¹ GRAMSCI, A. (2000), **op. cit.**
- ⁴² **Id. ibid.**, p. 40.
- ⁴³ COUTINHO, Carlos Nelson.(1999), **op. cit.**, p. 68.
- ⁴⁴ DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (Col. Tópicos).
- ⁴⁵ Chesnais (1996) introduz o termo “*mundialização*” do capital em detrimento ao de “*globalização*” porque considera que este último, bem como outros adjetivos atribuídos a ele, foram popularizados de forma que “*cada qual pode empregá-lo exatamente no sentido que lhe for conveniente, dar-lhes o conteúdo ideológico que quiser*”, além de introduzir com mais força a idéia e as dimensões incorporadas nesse processo, que não se refere somente às atividades dos grupos empresariais e aos fluxos comerciais, mas inclui também a globalização financeira. CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã,1996. p. 24; 29.
- ⁴⁶ MOISÉS, José Álvaro. Cidadania, confiança e instituições democráticas. **Revista Lua Nova**, São Paulo : Cedec, 2005. p. 71-94. (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea),
- ⁴⁷ **Id. ibid.**, p. 79.
- ⁴⁸ **Id. ibid.**, p. 78.
- ⁴⁹ **Id. ibid.**
- ⁵⁰ SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. 2 ed. Petrópolis : Vozes, 2001.
- ⁵¹ **Id. ibid.**, p. 261.
- ⁵² **Id. ibid.**, p. 260.
- ⁵³ **Id. ibid.**, p. 262.
- ⁵⁴ GRAMSCI, Antonio (1999). **op. cit.**, p.140.
- ⁵⁵ COUTINHO, Carlos Nelson.(1999), **op. cit.**
- ⁵⁶ **Id. ibid.**, p.112-113
- ⁵⁷ GRAMSCI, A. (1999), **op. cit.**
- ⁵⁸ **Id. ibid.**, p.128.
- ⁵⁹ **Id. ibid.**
- ⁶⁰ **Id. ibid.**, p.130.
- ⁶¹ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Introdução Jacob Gorender; trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ⁶² No sentido “de unidade de fé entre uma concepção do mundo e uma norma de conduta adequada a ela”. GRAMSCI, A. (1999), **op. cit.** p. 96.
- ⁶³ **Id. ibid.**, p.387.

- ⁶⁴ **Id. ibid.**
- ⁶⁵ **Id. ibid.**, p.96.
- ⁶⁶ Para Gramsci (1999), **op. cit.**, p. 95, “toda linguagem contém elementos de uma concepção de mundo e de cultura”.
- ⁶⁷ **Id. ibid.**
- ⁶⁸ **Id. ibid.** p. 93-94.
- ⁶⁹ **Id. ibid.**
- ⁷⁰ **Id. ibid.**, p.94.
- ⁷¹ **Id. ibid.**
- ⁷² **Id. ibid.**
- ⁷³ **Id. ibid.** Ação, para Gramsci, é sempre uma ação política.
- ⁷⁴ GRAMSCI, A. (2000), **op. cit.**, p. 271.
- ⁷⁵ **Id. ibid.**, p.28.
- ⁷⁶ Gestão de McNamara no Banco Mundial, entre 1971-1980. Ver LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio da pobreza**. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, USP, 1998.
- ⁷⁷ “*Teoria do capital humano*”. A “teoria do capital humano” foi incorporada na teoria econômica moderna por Jacob Mincer e popularizada por Schultz e Becker nas décadas de 1950-60. A idéia fundamental da teoria é que o *trabalho*, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: *capital humano*. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. Essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador – tornando-o mais produtivo – como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social.
- ⁷⁸ COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções: o marxismo na batalha das idéias**. São Paulo : Cortez, 2006.
- ⁷⁹ Ver MONTAÑO. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002; COUTINHO, Carlos Nelson.(2006), **op. cit.**
- ⁸⁰ NOGUEIRA, M. A. As três idéias de sociedade civil, o Estado e a politização. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A.P. (Org.) **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.223
- ⁸¹ **Id. ibid.**, p.219.
- ⁸² COLEMAN, J. **Foundations of social theory**. Havard : Havard University Press., 1990. Ele é citado pelo próprio Putnam quando em sua definição sobre capital social.
- ⁸³ KLIKSBERG, Bernardo; TOMASSINI, Luciano. **Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo**. 3ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2000. Principalmente Kliksberg tem contribuído significativamente com a difusão do tema.
- ⁸⁴ Mais exatamente em sua obra “**Confiança: valores sociais & criação de prosperidade**”. Lisboa: Gradiva, 1996.
- ⁸⁵ ATRIA, Raúl; SILES, Marcelo; ARRIAGADA, Irma; *et al.* (Compl.) **Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma**. Santiago del Chile : Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2003. Livro n. 71.
- ⁸⁶ ROBISON, L. J., SILES, M. E.; SCHMID, A. A. El capital social y la reducción de la pobreza: hacia un paradigma maduro. In: ATRIA, Raúl; SILES, Marcelo; ARRIAGADA, Irma *et al.* (Comps.). **Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma**. Santiago del Chile : Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2003. Elaborada pela autora na **Revista de Sociología Política**, Curitiba, 21, p.187-190, nov., 2003. p.187.
- ⁸⁷ “*Capital social e redução da pobreza: o ponto de vista da CEPAL*”, resenha da obra ATRIA, Raúl; SILES, Marcelo; ARRIAGADA, Irma; ROBINSON, Lindon J. *et al.* (Comps.). **Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma**. Santiago del Chile : Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2003. p.51-113.
- ⁸⁸ OCAMPO, José Antonio. Capital social y agenda del desarrollo. In: ATRIA, Raúl, SILES, Marcelo, ARRIAGADA, Irma *et al.* (2003). **op.cit.** Também contribuiu com a obra do BID, **Para salir de la pobreza: el enfoque del Banco Interamericano de Desarrollo para reducir la pobreza**. Washington : BID, 1998, com um artigo “**Desenvolvimento econômico e inclusão social**” (p.33-40).
- ⁸⁹ **Id. ibid.**, p. 26.
- ⁹⁰ ROBISON, L. J., SILES, M. E.; SCHMID, A. (2003). **op. cit.**
- ⁹¹ **Id. ibid.**, p. 55.
- ⁹² OCAMPO, José Antonio. (2003), **op. cit.**, p. 26.
- ⁹³ ROBISON, L. J., SILES, M. E.; SCHMID, A. (2003). **op. cit.**
- ⁹⁴ O que coincide com a visão do Banco Mundial em relação ao relatório “*Vozes dos pobres: Brasil – Relatório Nacional*”. (Relatório participativo sobre a pobreza preparado para o *Poverty Reduction and Economic Management Network*), Washington, USA. Maio de 2000. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/335642-1124115102975/1555199-1124138866347/brazilpr.pdf> > Acesso em: 10/05/08.
- ⁹⁵ FUKUYAMA, Francis. **Construção de Estados: governo e organização no século XXI**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. p. 9.
- ⁹⁶ ROBISON, L. J., SILES, M. E.; SCHMID, A. (2003). **op. cit.**, p. 109.
- ⁹⁷ Sobre essa questão, embora na especificidade do debate sobre a profissionalização docente, ver SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente**. Santa Catarina: UFSC, 2004. Projeto Integrado de Pesquisa Profissionalização e Gerencialismo na Educação, Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.. Mimeo.
- ⁹⁸ **Id. Para salir de la pobreza: el enfoque del Banco Interamericano de Desarrollo para reducir la pobreza**. Washington, USA: BID, 1998. p.7
- ⁹⁹ **Id. Los objetivos de desarrollo del milenio en América Latina y el Caribe: retos, acciones y compromisos**. Washington, USA: BID, 2004. p. 5
- ¹⁰⁰ **Id. Reducción de la pobreza y fortalecimiento del capital social y la participación: la acción reciente del Banco Interamericano de Desarrollo**, Santiago do Chile, 2001. p. 9.
- ¹⁰¹ **Id.** (2004), **op. cit.**, p. 6.
- ¹⁰² **Id. ibid.** p. 4.
- ¹⁰³ **Id. ibid.**
- ¹⁰⁴ **Id. ibid.** p.5
- ¹⁰⁵ **Id. ibid.**
- ¹⁰⁶ **Id. ibid.** Observa-se que tais colocações do BID têm forte influência dos trabalhos de Amartya Sen, assim como, incorporam o ponto de vista do Banco Mundial em relação a “*Vozes dos Pobres*” e a ênfase no plano valorativo e cultural do capital social atribuído por Kliksberg, Tomassini e Fukuyama. BID. (2004).
- ¹⁰⁷ BID (2004), **op. cit.**, p. 7.

- ¹⁰⁸ BIRD. **Relatório de Progresso da Estratégia de Assistência ao País para a República Federativa do Brasil**. Washington : Banco Mundial, 2002.
- ¹⁰⁹ “por instituições sociais entendem-se os sistemas de parentesco, as organizações locais e as redes dos pobres”. BIRD. **Luta contra a pobreza**: relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Washington, USA : Banco Mundial, 2000, p.134.
- ¹¹⁰ BIRD, p. 10.
- ¹¹¹ Id. (2000), **op. cit.**
- ¹¹² Id. **ibid.**, p. 133.
- ¹¹³ Id. **ibid.**
- ¹¹⁴ BIRD (2002), **op. cit.**, p. 37.
- ¹¹⁵ Id. (2000). **op.cit.**, p. 136.
- ¹¹⁶ Id. **ibid.**
- ¹¹⁷ Id. **ibid.**
- ¹¹⁸ Id. **ibid.**, p.130.
- ¹¹⁹ BID (2004), **op. cit.**, p. 5.
- ¹²⁰ Id. **ibid.**, p. 52.
- ¹²¹ Id. **ibid.**
- ¹²² Sendo uma ameaça internacional, propostas de “*luta contra a pobreza*” deixa de ser da competência exclusiva dos governos nacionais e passa a ser uma missão das organizações internacionais. Todos os aspectos da política interna dos países pobres, por apresentarem instituições e governança fracas, passam pelo controle das organizações de *Bretton Woods*. Em 2005, Paul Wolfowitz assumiu a presidência do Banco Mundial. Wolfowitz foi vice-secretário de Defesa na administração do presidente George W. Bush, em 2001-2005, assumindo atribuições que incluíam o controle do orçamento e o desenvolvimento de políticas para responder aos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001. Segundo apresentação no site do Banco Mundial, Wolfowitz escreveu extensivamente sobre questões internacionais, diplomacia e segurança nacional, e foi conselheiro editorial da revista *Foreign Affairs*.
- ¹²³ Na concepção de Fukuyama, já no contexto do pós-11 de setembro, a pobreza é questão de segurança internacional. FUKUYAMA, Francis (2005), **op. cit.**, p.156-157.
- ¹²⁴ BIRD (2000), **op. cit.**, p. 200.
- ¹²⁵ Id. (2004), **op. cit.**, p. 5.
- ¹²⁶ BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial, 1999/2000 : no limiar do século XXI. In: BIRD. **Luta contra a pobreza**: relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Washington : Banco Mundial, 2000. p. 31.
- ¹²⁷ PUTMAN, Robert (2002), **op. cit.**
- ¹²⁸ NEVES, Lucia M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo : Xamã, 2005.
- ¹²⁹ FIORI, José Luis. **O vó da coruja**: para ler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro : Record, 2003. p. 21-22.
- ¹³⁰ PUTMAN, Robert. (2002) **op. cit.**
- ¹³¹ Id. **ibid.**
- ¹³² SEMERARO, Giovanni. (2001)
- ¹³³ COUTINHO, Carlos Nelson (1999), **op. cit.**, p. 65.

ABSTRACT

Vânia C. Motta. *Social capital: is it a solution for globalized capitalism?*

This article discusses the “theory of social capital” as the new ideological basis for the “millennium development policies.” In the first part, a synthesis of the “theory of social capital” as developed by Robert Putnam is presented, as well as a brief analysis of his approach based on Gramsci, more specifically on his work “The Southern Question” and other contemporary authors. In a second part, Gramsci’s categories ideology and the state as educator are discussed, with the aim of indicating possible political and cultural implications of this type of approach to the current capitalist conjuncture, taking into account the purpose of educating for conformism. In a third moment, there is a discussion on how the main multilateral organizations incorporated elements of the “theory of social capital” into their specificities to guide and finance social policies.

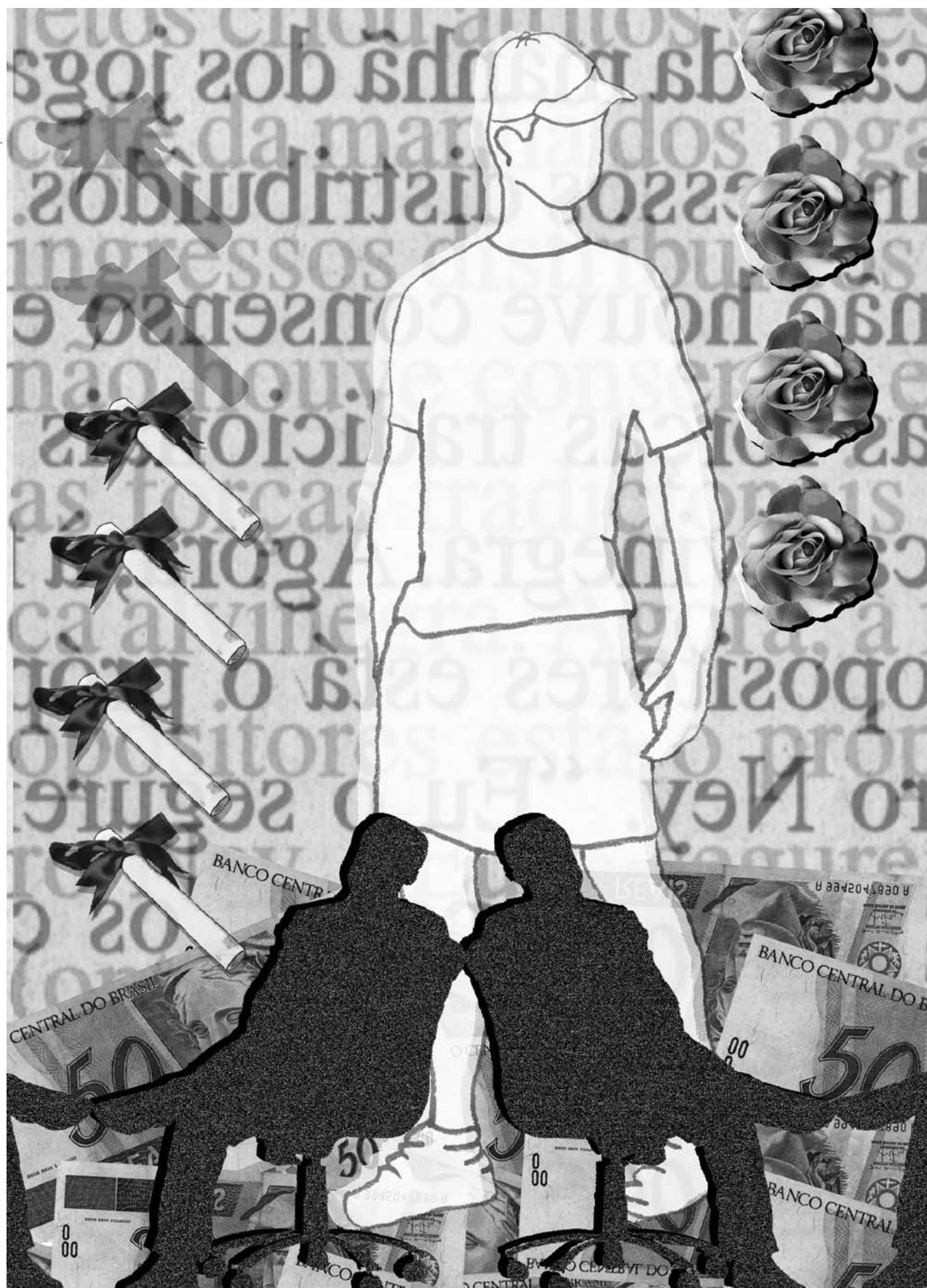
Keywords: Theory; Social Capital; Ideology; State as Educator; Conformism.

RESUMEN

Vânia C. Motta. “*Capital Social*”: ¿una solución para los males del capitalismo mundializado?

Este artículo debate la “teoría del capital social” como una nueva base ideológica de “las políticas de desarrollo del milenio”. En la primera parte, se presenta una síntesis de la “teoría del capital social” desarrollada por Robert Putnam y un breve análisis de su abordaje apoyado en Gramsci, más específicamente en su obra “La cuestión Meridional” y en otros autores de actualidad. En la segunda parte se discuten las categorías: ideología y Estado educador en Gramsci, con el objeto de indicar las posibles implicaciones políticas y culturales de ese tipo de abordaje en la actual coyuntura del capitalismo, teniendo en cuenta la finalidad de educar para el conformismo. El tercer momento, trata sobre la manera en que los principales organismos multilaterales incorporan elementos de la “teoría del capital social” dentro de sus especificidades de orientación y financiación de políticas sociales.

Palabras clave: Teoría; Capital Social; Ideología; Estado Educador; Conformismo.



FORMAR PARA O MERCADO DE TRABALHO: A RETÓRICA DA COMPETÊNCIA E COMPETITIVIDADE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Mariléia Maria da Silva*

Resumo

Este trabalho consiste em analisar em que medida a formação nos cursos de graduação tem contribuído para reforçar o discurso da competitividade e competência, concepção pautada em princípios exclusivamente mercadológicos. Trata-se de uma pesquisa com ex-bolsistas de iniciação científica. Participaram do estudo, respondendo a um questionário, 31 graduados com idades entre 22 a 36 anos, formados entre os anos de 2002 e 2005, egressos da Universidade do Estado de Santa Catarina, pertencentes aos cursos de Biblioteconomia, Geografia, História e Pedagogia.

Palavras-chave: Mercado de Trabalho; Jovens; Formação; Emprego; Rede de Relações Sociais.

INTRODUÇÃO

“Educar para o desemprego”: nas duas últimas décadas essa parece ser a tônica predominante, ainda que não assumida, nos cursos de graduação. Passou o tempo em que o ingresso na universidade representava clara perspectiva de emprego e condições de trabalho diferenciadas; caracterizadas por contratos de trabalho definitivos, com carteira de trabalho, salários menos aviltantes, desempenho de funções de acordo com a formação, perspectiva de carreira, e até de aposentadoria dentro da mesma empresa. Esse ideal de emprego, embora longe de se concretizar para a maioria dos candidatos, alimentava o desejo de muitos jovens, e, pode-se dizer, constituía a realidade para uma parcela significativa.

Não estou defendendo a existência de um passado idílico, em que a passagem da escola para o mundo produtivo era um processo equilibrado, em contraposição a um presente caótico e injusto. Apenas afirmo que nos dias atuais se vive a ruptura do paradigma que orientou a constituição do significado do que é “ter um bom emprego” e, por conseguinte, do que é “ser um bom trabalhador”.

Essa questão constitui um indicativo importante para a compreensão das relações que se estabelecem entre formação universitária e o ingresso no mercado de trabalho. Para os jovens,

diante da certeza do emprego incerto, nada mais resta a não ser “se preparar para o mercado de trabalho”.

O presente artigo pretende examinar em que medida a formação nos cursos de graduação tem contribuído para reforçar a retórica da competitividade e competência, tão comum no mercado de trabalho, ancorada na ideologia neoliberal.

1. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS JOVENS UNIVERSITÁRIOS NOS ANOS DE 1970 E 1980: A CRENÇA NA MOBILIDADE SOCIAL PELA EDUCAÇÃO.

Theodoro Schultz, na década de 1950 nos Estados Unidos, idealiza a Teoria do Capital Humano, cujo propósito era o de explicar as razões pelas quais alguns países desenvolvem-se e outros não alcançam o mesmo nível de desenvolvimento. Para Schultz, a resposta à questão estaria no investimento em capital humano, ou seja, em educação. Refere-se à educação como um capital humano porque se torna parte da pessoa que a possui. Esse capital não apenas proporciona satisfação a quem o detém como também possibilita o incremento de ganhos futuros. Segundo o autor, trata-se de uma forma de investimento individual, cujos resultados podem ser compartilhados por todos. Em outros termos, quando cada um, individualmente, progride a partir de seus próprios investimentos, a tendência é que isto reverbere positivamente no coletivo.

A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que em [sic] alguns aumentos importantes na renda nacional são uma

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Educação (Fued) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). E-mail: marileiamaria@hotmail.com.

consequência de adições a esta forma de capital. Embora esteja longe de ser algo fácil de colocar esta hipótese em comprovação, há vários indícios de que alguns, e talvez uma parte substancial, dos aumentos inexplicados na renda nacional nos Estados Unidos são atribuíveis à formação desta espécie de capital.¹

O autor² vai mais longe quando afirma que a capacidade de obter conhecimento a partir do investimento nas potencialidades humanas faz com que alguns países se diferenciem dos outros no que diz respeito, por exemplo, ao nível de desenvolvimento tecnológico. Por essa ótica, estaria então, elucidada, a questão da origem da pobreza e da riqueza entre os países.

No contexto do *milagre brasileiro* (1968-1972), essas idéias foram rapidamente incorporadas e difundidas pelos organismos internacionais como resposta às desigualdades sociais, seja entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seja como explicação das diferenças entre os próprios indivíduos (FRIGOTTO, 1996)³. Conforme o autor, na Teoria do Capital Humano:

A idéia-chave é a de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral de desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.⁴

Seguindo, ou não, a esteira da Teoria do Capital Humano, os estudos que têm como objeto o exame das oportunidades ocupacionais e a sua relação com o nível de escolaridade não são recentes. Pastore (1979)⁵, Gouveia (1981)⁶, Prandi (1982)⁷ e Spósito (1989)⁸, já apresentavam preocupação com esta temática. Para fins deste trabalho, discutirei duas obras importantes que marcaram os estudos sobre a relação entre escolarização, mobilidade social e emprego: *Desigualdade e mobilidade social no Brasil*, de José Pastore⁹, e *Os favoritos degradados: ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil*, de Reginaldo Prandi.¹⁰

Mesmo sob diferentes matizes, esses autores buscam, a partir de investigações empíricas ou apoiando-se em dados secundários, estudar os efeitos da escolaridade, sobretudo o ensino superior, nas formas de ingresso no mercado de trabalho.

Contudo, faz-se necessário situar tais trabalhos dentro das preocupações de sua época. Pastore¹¹ teve como objetivo principal

discutir a mobilidade social por meio da educação. Ao trabalhar com dados referentes às gerações nascidas entre as décadas de 1910 e 1950, que entraram no mercado de trabalho no período compreendido entre os anos de 1920 e 1970, o autor¹² salienta que o ingresso no mercado de trabalho está associado ao momento econômico de cada época. Todo esse período abrange as características de uma economia agrária que transita para um modelo industrial.

Pastore¹³ parte da hipótese de que os indivíduos nascidos entre os anos de 1943 e 1953, e que se inseriram no mercado de trabalho entre os anos de 1960 e 1970, gozariam de melhores oportunidades de emprego, *status* mais elevado e teriam ascendido socialmente quando comparados aos indivíduos mais

velhos. Segundo o autor¹⁴, a mobilidade depende das oportunidades de mercado, mas também das condições do ponto de partida, constatando que a proporção de indivíduos que entram no mercado de trabalho em idade precoce é alta, embora tivesse sofrido uma ligeira queda a partir dos anos de 1970.

Analisando os diferentes grupos etários, o autor¹⁵ demonstra que quanto mais cedo o indivíduo ingressa no mercado de trabalho, mais baixo é o seu *status* ocupacional e, inversamente, quanto mais tarde ocorre o ingresso, melhores são as condições e maiores são as possibilidades de uma trajetória ascensional. No entanto, pondera o autor¹⁶, é importante destacar que a idade de entrada no mercado de trabalho está relacionada com a origem social e o nível educacional dos indivíduos.

Ainda sustenta que existe uma tendência de mudança no que se refere à forma de ingresso no mercado de trabalho, considerando-se o *status* ocupacional. Em períodos anteriores, o ingresso com baixo *status* era maior do que o verificado na década de 1970, ou seja, indivíduos mais jovens passaram a se inserir no mercado de trabalho em níveis mais altos. Tal fato estaria relacionado à diminuição das ocupações rurais, que, por suas próprias características, não ofereceriam possibilidades

de postos mais elevados.

Concordo com o autor quanto ao fato de que aquele momento – a passagem de uma economia de base agrícola para um modelo calcado na industrialização – permitiu que os jovens pudessem ingressar no mercado de trabalho em condições mais favoráveis. Porém, não me parece que essa situação fosse estendida a todos em iguais condições.

Ainda que o desenvolvimento do setor industrial no Brasil pudesse criar oportunidades de emprego mais favoráveis, o que de certa maneira possibilitaria uma inserção profissional dos jovens

• • •

*a capacidade de obter
conhecimento a partir
do investimento nas
potencialidades humanas
faz com que alguns países
se diferenciem dos outros
no que diz respeito, por
exemplo, ao nível de
desenvolvimento tecnológico.
Por essa ótica, estaria então,
elucidada, a questão da
origem da pobreza e da
riqueza
entre os países.*

em níveis mais altos, especialmente para aqueles com maior grau de escolaridade, pesquisas vão demonstrar que o desenvolvimento da indústria no Brasil, atrelado ao capital externo e, portanto, dependente do seu potencial tecnológico, não necessariamente incorporou de forma “decente” o contingente da força-de-trabalho disponível e em condições de assumir postos condizentes com sua formação (PRANDI, 1982¹⁷; SPÓSITO, 1989¹⁸).

Finalmente, Pastore¹⁹ revela que os filhos de classe alta e média estudam mais e têm melhores oportunidades de emprego. A origem social “*embora não seja um determinante direto do status do filho, tem um grande papel indireto na medida em que discrimina em termos educacionais e, assim, discrimina em termos de ocupação e ascensão social*”²⁰. Nesse sentido, aqueles que concluíram um curso de graduação – pertencentes às camadas sociais com maior poder aquisitivo – estão em melhor situação, pois, na lógica do autor, ao possuírem mais alto nível educacional conquistam posições vantajosas na hierarquia ocupacional.

O autor²¹ conclui afirmando que, apesar das deficiências em termos educacionais, o Brasil teria avançado consideravelmente nas últimas três ou quatro décadas; fruto do dinamismo das forças produtivas, da transformação de uma sociedade rural em urbana e do aumento das oportunidades de emprego no meio urbano.

Seguindo a perspectiva de análise de Pastore²², o início de carreira no Brasil para os egressos de nível superior dos anos de 1960 e 1970 reflete as possibilidades provocadas pela credencial educacional, que, aliada à origem social, condiciona o tipo de inserção profissional dos jovens. Fica evidente, na perspectiva do autor, a crença no processo de industrialização e urbanização como propiciadores da mobilidade social, que, combinada com a ampliação das oportunidades educacionais, tem seus efeitos positivos nas formas de inserção dos jovens no mercado de trabalho. O autor refere-se a uma mobilidade predominantemente estrutural que vai se sobrepor às deficiências individuais, entre elas a inserção precoce no mercado de trabalho e a precariedade educacional.

Uma questão central merece ser destacada quanto à abordagem desenvolvida por Pastore²³: sua adesão aos preceitos da Teoria do Capital Humano. Embora não a faça de maneira explícita, deixa entrever que as possibilidades de ascensão na carreira estão relacionadas ao desempenho educacional do jovem. Mesmo não negando a origem social como um aspecto importante na definição da qualidade da inserção profissional – ou seja, que os filhos dos ricos tendem a conquistar melhores oportunidades –, sua perspectiva é a de que não é a condição social em si que permite uma melhor ou pior inserção, mas sim a possibilidade que tem um filho desse segmento de estudar. Assim, é a crença na educação como credencial para a elevação da qualidade do emprego e, conseqüentemente, a mobilidade social, que orienta sua análise.

Entendo que o trabalho de Pastore²⁴ busca responder a uma inquietação que se fazia presente naquele momento, qual seja: a educação como mecanismo de elevação social associada às condições econômicas experimentadas pelo país na consolidação do processo de industrialização e aos efeitos daí advindos.

Com uma preocupação que, em certo sentido, destoa dos trabalhos anteriores, Prandi²⁵ discute a situação dos profissionais com titulação de nível superior no mercado de trabalho, buscando desmascarar o “efeito mágico” e o *glamour* em torno dos universitários e as possíveis benesses decorrentes dessa condição, sobretudo profissional. Em seu estudo, (o autor)²⁶ já constata as dificuldades que muitos profissionais enfrentam para ingressar no mercado de trabalho dentro das condições aspiradas.

Ao questionar a mídia por divulgar um discurso de que o equilíbrio entre oferta e demanda de força de trabalho seria uma questão de tempo, Prandi²⁷ sustenta que uma das funções da universidade seria justamente garantir a formação de um exército industrial de reserva para esse segmento qualificado da força de trabalho. Ainda alerta que, se a tendência do mercado de trabalho é pagar pela força de trabalho com nível superior o preço equivalente ao de um trabalhador de nível médio, é de se esperar que o sistema educacional rebaixe os custos com a educação. Segundo ele,

É no momento em que a universidade deixa de ser elite para se transformar em universidade de massas que duas coisas acontecem conjuntamente: rebaixa-se o custo social do ensino e a sua qualidade. Esta deve descer aos níveis socialmente necessários, estimulando sempre de forma crescente a competição entre os trabalhadores e alimentando em termos relativos – sempre em termos relativos – o fetiche da mobilidade social como elemento de negação do antagonismo das classes sociais fundamentais.²⁸

Prandi²⁹ empreende uma discussão acerca do trabalho socialmente necessário, requerido aos profissionais de ensino superior, como forma de contribuir na nova divisão social do trabalho, própria da fase imperialista do capital, na qual os processos de produção já desenvolvidos nos países dominantes são transferidos aos países economicamente dominados. Nesse sentido, os estágios de desenvolvimento das forças produtivas locais passam a submeterem-se à hegemonia tecnocientífica dos países que controlam o capital sob a forma de tecnologia. Nesse estágio, caberia à política nacional, no que tange ao investimento em ciência e tecnologia, contribuir para que ocorra a adaptação à implantação da tecnologia a ser consumida.

O papel da universidade como centro criador voltado para a





pesquisa é prescindido em favor de uma atuação mais adaptada aos imperativos do capital monopolista. A questão que se coloca é, então, a de se compreender como o profissional de nível superior é incorporado pelo mercado de trabalho, o tipo de qualificação que lhe é exigida e as condições de trabalho a que está submetido. Partindo de exemplos de alguns profissionais de nível superior, o autor demonstra como estariam se submetendo ao processo de adaptação à lógica do capital em sua fase monopolista³⁰.

O autor³¹ parte da medicina, profissão que durante muito tempo ocupou os mais altos níveis de prestígio social, para apontar que a forma de atuação do médico, pequeno-burguesa, lhe rendia a possibilidade de exercer um domínio político sobre sua clientela. O médico era também um homem público que utilizava seu exercício profissional, especialmente entre a população empobrecida, para exercer seu poder político-ideológico em favor dos interesses da elite local da qual fazia parte.

Esse tipo de relação vai desaparecendo com o crescimento do proletariado urbano que pressiona o Estado para garantir a extensão do serviço médico

como uma necessidade de sobrevivência. Determinados serviços aos poucos vão sendo privatizados sob diversas modalidades, com a interferência do Estado, e o profissional da medicina torna-se um assalariado que se vê na condição de vendedor de sua força de trabalho em troca de salários aviltados, situação que se agrava com um mercado de trabalho saturado na área.

Entre os dentistas, a situação não era diferente – apenas 5% da população brasileira tinha acesso aos consultórios particulares. Também a prática de combinar trabalho assalariado e atendimento em consultórios coletivos ou próprios é uma marca desses profissionais, que vêem nessa última opção uma estratégia individualista de escapar da condição de assalariado.

Os engenheiros, especialmente os engenheiros civis, diferentemente dos dentistas, surgem no Brasil como profissionais que atuam no interior das empresas, privadas ou estatais. Em seu início, a profissão de engenheiro esteve associada ao aparelho do Estado como “arte militar” para garantir a segurança e a consolidação da identidade nacional. Posteriormente, com o aumento

da demanda desses profissionais na instalação de hidroelétricas, serviços de transporte urbano, saneamento, gás e outros, o engenheiro torna-se figura-chave no controle e organização da força de trabalho braçal, bem como vai participar ativamente do planejamento das obras, cargo ocupado preferencialmente por profissionais estrangeiros ligados às próprias companhias que atuavam nesses setores. Segundo Prandi, “na comparação inversa com o médico da época, o assalariamento era condição de ascensão social e de poder, uma vez que sua atividade – técnica, administrativa e política – só podia ser desenvolvida no interior da empresa capitalista ou do serviço público”³².

A instalação da grande indústria internacional no país modifica profundamente o papel do engenheiro. Dotadas de organização e tecnologias avançadas, as grandes indústrias vão dispensar o desenvolvimento da engenharia local e atribuir aos engenheiros, de um lado, funções técnicas operacionais associadas à adaptação dos “pacotes tecnológicos” importados, e, de outro, função de administradores. Esse engenheiro irá concorrer com o técnico sem formação universitária e outros profissionais de nível universitário formados para atender a parcelização crescente do trabalho intelectual. Assim, o engenheiro, como os demais profissionais de nível superior, perde sua condição de trabalhador polivalente, já que não há mais a necessidade desse tipo de profissional, passando a fazer parte do exército de reserva dos trabalhadores com diploma de nível superior.³³

A relevância de seu estudo sobre a situação profissional dos universitários reside justamente na desconstrução do discurso, tão propalado na época, de que o crescimento do país estava fortemente associado ao desenvolvimento do seu capital humano.

Com o fito de conhecer as expectativas dos futuros profissionais de nível superior em relação ao mercado de trabalho, Prandi³⁴ realiza entrevistas com estudantes de graduação em fase inicial e final do curso, abrangendo quatro carreiras: Medicina, Engenharia, Letras e Economia. O autor parte da hipótese de que os alunos tendem a perceber as questões relativas à universidade a partir do imediatismo de sua condição de aluno.

As entrevistas deixam transparecer a crença liberal do sucesso individual. Os estudantes tendem a apresentar soluções individualistas para os problemas; seus discursos são permeados de pessimismo e decepção. Acreditam que o papel da universidade é de ser mais integrada com a sociedade. E é o próprio estudante que deverá intervir para transformá-la, imperando aí, para o autor, os princípios elitistas e autoritários que regeram, no passado, a iniciativa de dotar o país de uma fonte de produção das futuras elites dirigentes.

As preocupações do autor incidem sobre uma análise da própria universidade como objeto de aspiração de uma classe média recessa com a possibilidade da perda de um espaço de “reprodução” e ascensão social³⁵. Ao mesmo tempo, alertam para o seu papel de produtora de um saber que, tendencialmente, tem se limitado a contribuir para a lógica da subserviência ao capital internacional, manifestada, entre outras formas, pela formação de um profissional parcelizado. Assim, a questão da relação entre esses profissionais e o mercado de trabalho adquire um significado que extrapola a noção de um desequilíbrio entre

oferta e demanda, e a magnitude de sua análise está na apreensão dessa relação enquanto uma condição inerente à própria dinâmica do capital.

O estudo de Prandi³⁶ é relevante porque põe em xeque a visão predominante, à época, de que a universidade estaria constituindo-se como o espaço, por excelência, para o desenvolvimento de um saber tanto humano quanto tecnológico, capaz de elevar o país de sua condição de “subdesenvolvido” para a de “desenvolvido”; assim negando um dos pilares da Teoria do Capital Humano.

O autor tem o mérito de realizar tal crítica a partir da investigação das condições concretas em que se encontravam os principais “portadores e consumidores” desse capital: os estudantes e profissionais diplomados em nível universitário.

Pelo mergulho na realidade profissional desses sujeitos, entendendo tal realidade tanto em termos de suas experiências quanto de suas expectativas, que o autor percebe que as supostas vantagens sociais propiciadas por um processo de desenvolvimento tecnológico não se efetivam. As condições de inserção profissional para os egressos da universidade vão se dar dentro dos ditames estabelecidos por uma política econômica subjugada aos interesses do capitalismo em espectro mundial.

Quando busco apresentar estudos que se destacaram sobre a questão do ensino superior e o mercado de trabalho, percebo que, gradativamente, a discussão sobre o ensino superior e as perspectivas de mobilidade social vão ganhando outros contornos, mais complexos, sobretudo quando a promessa das benesses advindas do processo de industrialização do país vai dando sinais de que a relação causa e efeito – mais educação resulta na garantia de emprego em condições mais favoráveis – não se efetiva.

Percebo que é a partir desse cenário que se pode compreender a inserção dos egressos do ensino superior no mercado de trabalho da época. O rebaixamento do padrão salarial, conjugado com o crescimento das oportunidades ocupacionais vinculadas ao comércio e prestação de serviços, e a interrupção do dinamismo industrial das décadas precedentes, tiveram seu impacto nas condições de ingresso dos profissionais de nível superior no mercado de trabalho. Uma situação que destoa das análises mais otimistas apresentadas por Pastore³⁷.

2. A IDEOLOGIA NEOLIBERAL E A FORMAÇÃO ESCOLAR.

Tornou-se lugar-comum afirmar que a escola é ineficiente porque não prepara para o mercado de trabalho.

É curioso notar que o termo “mercado de trabalho” vem sendo invariavelmente mencionado em construções sintáticas que criam a impressão de que se trata de um sujeito com vontades próprias, tido como exigente, ardiloso e, não obstante, eficiente e justo para aqueles que souberem atender aos seus caprichos. É mais ou menos essa concepção que paira nos discursos midiáticos, mas que também se manifesta nas instituições educacionais, em especial no meio universitário.

Paro³⁸, há quase uma década, ao refletir sobre as decorrências de uma gestão escolar guiada a partir de valores neoliberais,

afirmou que as escolas básicas no Brasil têm sido estimuladas a aplicar o mesmo princípio da gerência da “qualidade total”³⁹ que é empregado na empresa capitalista. E argumenta que, sob o capitalismo, esse modelo gerencial implica na administração racional de recursos visando o controle do trabalho alheio. Ou seja, a finalidade da educação que está relacionado à constituição de sujeitos livres é substituído pela dominação do trabalhador, objetivando, em última instância, a apropriação do excedente para garantir a acumulação capitalista.

O autor⁴⁰ informa que a matriz ideológica desse modelo gerencial está no liberalismo econômico, que se caracteriza pela crença nas qualidades do mercado livre para orientar as relações sociais. Portanto, a noção de liberdade referida diz respeito à necessidade de deixar que as relações sociais se dêem de acordo às regras do mercado, sem que haja interferência em seu “natural” desenvolvimento. Assim, a liberdade é tomada como o oposto de prisão. Conforme Paro, “a lei do livre mercado, na sociedade capitalista, mesmo se referindo a relações entre os homens, não deixa de ser uma lei natural, pois faz parte de suas condições de funcionamento que ela aja sem que o homem, enquanto ser histórico, interfira em sua ação e em seus efeitos”⁴¹.

A educação é entendida como o processo de acumulação do saber historicamente acumulado pela humanidade, e a escola como espaço de sistematização desse conhecimento. Nesse sentido, compreende que essa cumpre um papel de extrema relevância,

• • •

discussão sobre o ensino superior e as perspectivas de mobilidade social vão ganhando outros contornos, mais complexos, sobretudo quando a promessa das benesses advindas do processo de industrialização do país vai dando sinais de que a relação causa e efeito – mais educação resulta na garantia de emprego em condições mais favoráveis – não se efetiva.

• • •

há um entendimento equivocado por uma parcela de educadores de que a escola deve ser motivo de preocupação nacional na medida em que pode oferecer algum retorno para o sistema econômico, bem como a idéia de que a falta de empregos e a impossibilidade de mobilidade social está diretamente relacionada à pouca formação do candidato, como se a escola, per se, fosse capaz de criar empregos e garantir a ascensão social.

■

pois, ao viabilizar de modo sistemático e organizado o acesso à educação, torna-se mediação indispensável para a cidadania.

A gravidade é que a expectativa que atualmente se coloca é a de que a escola seja capaz de “preparar para o mercado de trabalho”. Segundo o autor⁴², mesmo no ensino fundamental tal perspectiva está presente, pois na mais primária tarefa de alfabetização é perceptível a noção de que aprender a ler e escrever deve resultar em melhores empregos. Então se questiona: em que medida a escola deve enfatizar a vinculação entre o conhecimento e a preparação para o mercado de trabalho? Reafirma seu entendimento de que à escola fundamental cabe a tarefa de atualização do saber histórico-cultural dos cidadãos, ou seja, a preparação para o viver bem, e não viver para o trabalho.

Na visão de Paro⁴³, há um entendimento equivocado por uma parcela de educadores de que a escola deve ser motivo de preocupação nacional na medida em que pode oferecer algum retorno para o sistema econômico, bem como a idéia de que a falta de empregos e a impossibilidade de mobilidade social está diretamente relacionada à pouca formação do candidato, como

se a escola, *per se*, fosse capaz de criar empregos e garantir a ascensão social.

Existe ainda um terceiro argumento falacioso de que o sistema produtivo depende da escola para uma formação acadêmica cada vez maior e mais atualizada para todos, como se o capital de fato fizesse uso da totalidade da força de trabalho qualificada disponível. Na verdade, ocorre que, sob o capitalismo, a necessidade de uma boa formação acadêmica sempre esteve restrita a um número reduzido de pessoas. A grande maioria dos trabalhadores fica a mercê das “intempéries” do capital; portanto, não cabe a escola básica sujeitar-se ao capital.

Conforme Paro:

Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele.⁴⁴

Se o cenário no ensino básico aponta para um caráter mimético da concepção educacional em relação ao mercado capitalista da “livre concorrência”, o ensino superior tem sido palco privilegiado dessas práticas.

Em pesquisa realizada em 2001 com estudantes de graduação pertencentes aos cursos de Administração, Economia e Engenharia de Produção da Universidade Federal Fluminense (UFF), Gurgel⁴⁵ investiga em que medida a nova tecnologia de gestão converteu-se em principal veículo de transmissão dos valores ideológicos neoliberais. Os estudantes pesquisados, em diferentes fases do curso, são submetidos a um questionário contendo 19 sentenças de teor comum ao mundo dos negócios (visão apologética sobre o livre comércio, o fim do emprego, a sociedade sem patrões, a privatização).



O autor⁴⁶ conclui que há grande aceitação das sentenças entre os primeiros anistas dos três cursos. No geral, iniciam o curso com um discurso antiestatista, defensores da gestão da qualidade total como sinônimo de eficiência e produtividade, acreditam que educação e qualificação garantem a permanência no emprego e vêem a globalização como um processo inevitável e vantajoso para todos. Porém, entre os acadêmicos dos cursos de Economia e Engenharia de Produção, tende a haver uma queda quanto ao grau de aceitação das sentenças entre os concluintes do curso. O contrário é verificado entre os alunos do curso de Administração, cujo nível de concordância aumenta na medida em que finalizam o curso. O que coloca o curso de Administração como espaço, por excelência, para a formação de gestores para o capital.

Para o autor⁴⁷, deve-se ainda destacar a ampla difusão diuturna dessas idéias por parte de veículos de comunicação especializados e não especializados, como revistas, programas televisivos e radiofônicos, e sites de negócios da internet.

Tanto Paro⁴⁸ quanto Gurgel⁴⁹, embora retratando níveis educacionais distintos, alertam para o caráter neoliberal presente nas práticas educativas. Se o entendimento do sentido da educação nunca esteve a salvo das necessidades impostas pelos requerimentos capitalistas, conforme vimos, tal perspectiva parece ter se tornado dominante nas últimas décadas, especialmente em um momento em que a crise do capital impõe ao Estado a retirada de seu papel como provedor de políticas públicas em favor de uma ação voltada aos interesses privados⁵⁰. Portanto, trata-se da lógica do mercado a guiar o princípio da educação.

3. A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DE 1990: O DISCURSO DA FORMAÇÃO E PREPARAÇÃO INDIVIDUAL COMO ANTÍDOTO NO COMBATE AO DESEMPREGO.

A partir do recorte de uma pesquisa⁵¹ cujo objetivo era analisar as implicações no ingresso ou reingresso no mercado de trabalho de ex-alunos de graduação que durante seus estudos obtiveram alguma modalidade de bolsa de pesquisa científica⁵² ou algum envolvimento com projetos de pesquisa, pude constatar o quanto a incorporação dos discursos apologéticos ao mercado de trabalho está presente, mesmo entre os graduados e pós-gra-

duados provenientes de áreas em que a aceitação aos preceitos mercadológicos costuma sofrer certas resistências. Participaram do estudo, respondendo a um questionário aplicado entre os anos de 2007 e 2008, 31 graduados com idades entre 22 a 36 anos, formados entre os anos de 2002, 2003 e 2004 e 2005, egressos da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

Os anos 2002/2005 foram escolhidos tendo em vista permitir a visualização da trajetória desses egressos em relação às suas estratégias e expectativas de ingresso no mercado de trabalho após, no mínimo, dois anos da conclusão do curso de graduação. A indagação principal que norteou essa pesquisa reporta-se ao modo como esses jovens, portadores de alguma experiência em pesquisa científica, encontram-se atualmente no mercado de trabalho. O intento foi apreender em que medida a passagem desses egressos por experiências na área de pesquisa científica durante a graduação concorreu para uma inserção diferenciada no mercado de trabalho.

Além do mapeamento das condições atuais dos egressos em relação ao exercício da profissão, situação salarial, origem socioeconômica, trajetória acadêmica, entre outros, o questionário aplicado aos 31 egressos possibilitou perceber, ainda que de maneira breve, a relação que estabelecem entre conhecimento e mercado de trabalho. Dado os limites de espaço, é sobre esta última questão que vamos nos ater neste artigo.

Perguntados sobre quais as razões que os levaram a realizar um curso de pós-graduação, mais de 50% escolheu, como primeira opção de resposta, a *“maior possibilidade de ingressar no mercado de trabalho”*, enquanto a opção *“satisfação pessoal”* foi escolhida por menos de 28% da amostra. Ou seja, a maioria optou, em primeiro lugar, por cursar uma pós-graduação para aumentar suas chances de inserção no mercado de trabalho, o que significa que o critério para o investimento na obtenção de determinado saber é definido, em primeira instância, não pela necessidade de exercer um ofício ou o saber para a fruição, mas como possibilidade de incrementar o currículo, a fim de torná-lo mais atraente na disputa por uma vaga no mercado de trabalho. Essa questão é confirmada quando 87% deles respondem que se sentem preparados para enfrentar o mercado de trabalho. E, na sequência, informam que se sentem assim *“porque estudam mais”* e *“fazem novos cursos”* (em torno de 42% e 44% respectivamente considerou essas alternativas em primeiro lugar).

TABELA 1
Quais as razões que o levam a fazer uma pós-graduação?

	Primeiro lugar	Segundo lugar	Terceiro lugar
Exigência profissional	2	1	6
Satisfação pessoal	5	6	2
Maior possibilidade de ingresso no mercado de trabalho	10	3	1
Outros	1	0	0
Total	18	10	9

TABELA 2
Você se sente preparado para enfrentar o mercado de trabalho?

Sim	27
Não	2
Não respondeu	2
Total	31

TABELA 3
O que faz para se preparar para o mercado de trabalho?

	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
Estudar mais	13	4	4	2	0	0
Fazer novos cursos	14	9	1	2	0	0
Entregar currículo nas empresas	2	2	3	2	7	0
Buscar informações nos meios de comunicação	2	6	5	8	2	0
Buscar informações pela internet	1	2	9	7	3	0
Não faz nada	0	0	0	0	0	1
Total	32	23	22	21	12	1

A questão seguinte contribui para confirmar a relação pragmática que parece se estabelecer entre o saber e o exercício de uma profissão. Ou seja, quando questionados sobre *“o que consideram mais importantes no trabalho”*, somente 3,2% considerou

a *“relevância social”* e *“boas relações pessoais e profissionais”* como primeira opção. Em contrapartida, essas mesmas opções aparecem respectivamente em último e penúltimo lugar na hierarquia de importância para mais de 57% e 42% dos informantes.

TABELA 4
O que considera mais importante no trabalho?

	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
Salário	7	8	9	4	1	2
Boas relações pessoais e profissionais	1	2	3	8	12	2
Possibilidade de carreira e crescimento profissional	8	6	6	5	2	2
Desempenhar função que esteja de acordo com sua formação	9	3	5	4	4	4
Relevância social	1	2	1	2	7	15
Realização pessoal	5	8	5	7	2	1
Total	31	29	29	30	28	26

Nessa última questão, aparece a incorporação do discurso de que a responsabilidade pela inserção depende de uma capacidade individual de fazer seus próprios investimentos, ao mesmo tempo em que demonstram desconfiança nas formas tradicionais de acesso ao emprego⁵³. Essas têm sido substituídas por formas

particularistas de obtenção de emprego⁵⁴ – os dados apontam que mais de 40% dos egressos conseguiu seu emprego atual por intermédio de amigos –, o que acaba por contradizer o discurso da excelência da competitividade como elemento fundamental na conquista e permanência no emprego.

TABELA 5
Como conseguiu seu emprego atual?

Intermédio de amigos	9
Agencia de recrutamento	1
Anúncio em jornal	1
Internet	1
Intermédio da faculdade	1
Concurso público	6
Outros	3
Total	22

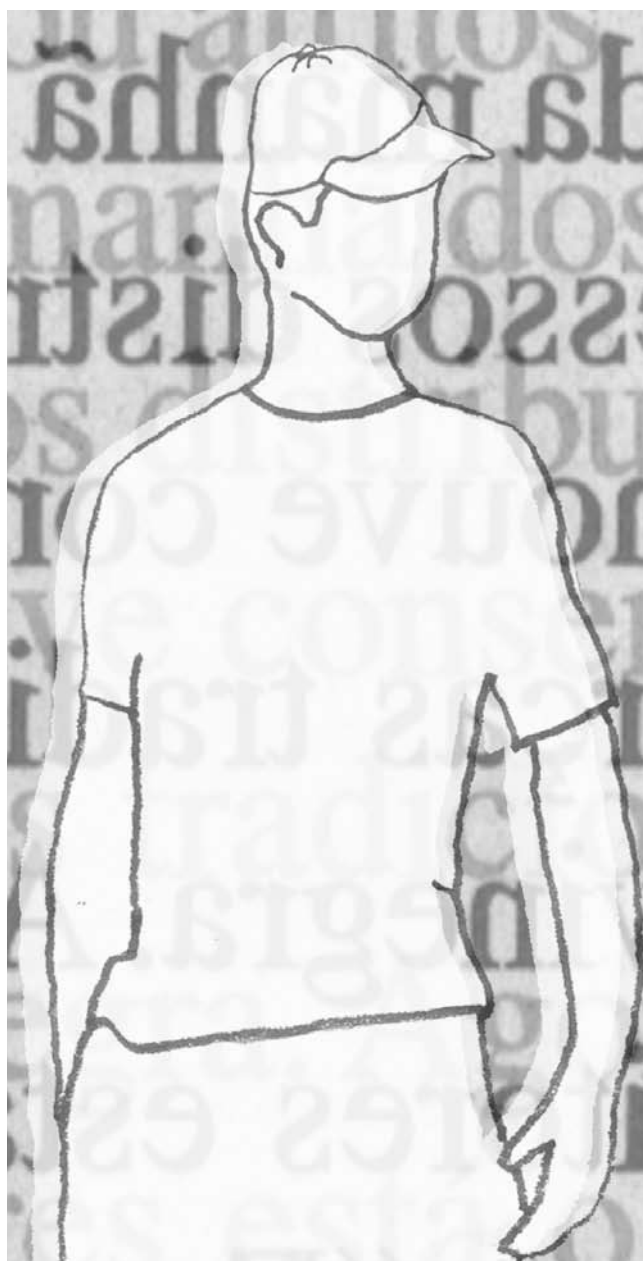
Nesse caso, as redes de relações sociais tendem a desempenhar um papel relevante na aquisição do emprego, bem como na qualidade desse em termos salariais e outros atributos considerados importantes, tais como possibilidade de ascensão e adequação à formação acadêmica. Isso porque a constituição do tipo de rede social está diretamente ligada à origem social, o que implica na necessidade de relativizar o discurso que dissemina a competência e competitividade como antídoto para combater o desemprego, haja vista que esses fatores não levam em consideração os aspectos econômicos e sociais, mas se restringem à esfera da individualidade e do mérito pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações obtidas pelo questionário, procurei traçar um perfil desses informantes no que diz respeito à maneira pela qual constroem sua percepção sobre o mundo do trabalho e o saber acadêmico. Pode-se dizer – mesmo correndo o risco de fazer algumas apreensões aligeiradas, que necessitariam de maior nível de aprofundamento – que esses jovens tendem a ver o *mercado de trabalho como um fim em si mesmo*. Trata-se, portanto, de uma visão utilitarista sobre o saber e uma noção economicista sobre o exercício profissional.

O que me parece intrigante nesses dados é o fato de a amostra ser composta por egressos cuja característica comum é ter uma trajetória acadêmica vinculada à pesquisa científica, o que, por suposto, os colocaria em uma condição de exercer maior poder de criticidade a essa perspectiva mercadológica. Mas em que medida esses jovens investigados não estariam “conscientes” do valor da pesquisa científica e das falácias do mercado de trabalho apresentado como uma instituição acima do “bem e do mal”, regido por leis próprias e imutáveis?

Essa é uma questão difícil de responder, mas talvez o fundamental seja a compreensão de dois aspectos interligados. Primeiro, a construção sistemática da noção de educação atrelada aos requerimentos produtivos; o discurso de que a educação garante o sucesso individual e o progresso social, ou seja, a velha, porém não ultrapassada, perspectiva da Teoria do





*a precarização das relações
de trabalho entendida como
rebaixamento salarial,
contratos temporários, maior
exigência qualificacional
sem o devido equivalente
de cargo e, em especial, o
desemprego entre os jovens,
só faz aumentar ainda mais
o sentimento de impotência
às imposições do mercado de
trabalho.*

Capital Humano operando no nível da formação ideológica⁵⁵. Segundo – aqui me parece um elemento novo – a precarização das relações de trabalho entendida como rebaixamento salarial, contratos temporários, maior exigência qualificacional sem o devido equivalente de cargo e, em especial, o desemprego entre os jovens, só faz aumentar ainda mais o sentimento de impotência às imposições do mercado de trabalho.

“Formar para o mercado de trabalho” tornou-se uma assertiva que tem reduzido a noção de formação profissional a uma mera instrumentalização, que visa, de um lado, servir como incremento para aumentar as chances de ingresso no mercado de trabalho – e, nesse caso, o que mais importa é a titulação em si –, e, por outro, garantir uma formação técnica e comportamental que responda aos imperativos mais imediatos do setor produtivo, em detrimento de uma compreensão alargada do exercício profissional, no qual valores como ética e compromisso social possam estar presentes.

NOTAS:

¹ SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro : Zahar, 1973. p. 79.

² **Id. ibid.**

³ FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

⁴ **Id. ibid.**, p.41.

⁵ PASTORE, José. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo : T. A. Queiroz, 1979.

⁶ GOUVEIA, Aparecida Joly. **Democratização do ensino e oportunidades de emprego**. São Paulo : Loyola, 1981.

⁷ PRANDI, Reginaldo. **Os favoritos degradados**: ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje. São Paulo : Loyola, 1982.

⁸ SPÓSITO, Marília Pontes. **O trabalhador-estudante**: um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo : Loyola, 1989.

⁹ PASTORE, José. (1979) **op. cit.**

¹⁰ PRANDI, Reginaldo. (1982) **op. cit.**

¹¹ PASTORE, José. (1979) **op. cit.**

¹² **Id. ibid.**

¹³ **Id. ibid.**

¹⁴ **Id. ibid.**

¹⁵ **Id. ibid.**

¹⁶ **Id. ibid.**

¹⁷ PRANDI, Reginaldo. (1982) **op. cit.**

¹⁸ SPÓSITO, Marília Pontes. (1989) **op. cit.**

¹⁹ PASTORE, José. (1979) **op. cit.**

²⁰ **Id. ibid.**, p. 101.

²¹ **Id. ibid.**

²² **Id. ibid.**

²³ **Id. ibid.**

²⁴ **Id. ibid.**

²⁵ PRANDI, Reginaldo. (1982) **op. cit.**

²⁶ **Id. ibid.**

²⁷ **Id. ibid.**

²⁸ **Id. ibid.**, p.20.

²⁹ **Id. ibid.**

³⁰ Conforme pude verificar, o autor analisa as relações capitalistas como próprias de cada época e, neste caso, em um momento em que as “benesses” do Estado de Bem-Estar Social já demonstram sua fragilidade em atender às demandas do capital.

³¹ PRANDI, Reginaldo. (1982) **op. cit.**

³² **Id. ibid.**, p. 72.

³³ KAWAMURA **apud** PRANDI, R. (1982) **op. cit.**

³⁴ PRANDI, Reginaldo. (1982) **op. cit.**

³⁵ O autor defende que a universidade tem sido utilizada por uma parcela da classe média que, diante das dificuldades econômicas de ascensão social, tem enxergado na universidade uma via, se não de ascensão, ao menos de manutenção de seu *status* econômico e social.

³⁶ **Id. ibid.**

³⁷ PASTORE, José. (1979) **op. cit.**

³⁸ PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica.

In: FERRETTI, C. J.; SILVA JR, J. R. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo : Xamã, 1999. p. 101-120.

³⁹ Grifos de PARO, V. H. (1999) **op. cit.**

⁴⁰ PARO, V. H. (1999) **op. cit.**, p. 104.

⁴¹ **Id. ibid.**, p. 104.

⁴² **Id. ibid.**

⁴³ **Id. ibid.**

⁴⁴ **Id. ibid.**, p. 112.

⁴⁵ GURGEL, Claudio. A gerência do pensamento: a ideologia neoliberal na formação do gestor. **Trabalho necessário**. Rio de Janeiro, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/Gurgel%20TN3.htm>> Acesso em: 28/06/2008.

⁴⁶ **Id. ibid.**

⁴⁷ **Id. ibid.**

⁴⁸ PARO, V. H. (1999) **op. cit.**

⁴⁹ GURGEL, C. (2005) **op. cit.**

⁵⁰ ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo : Boitempo, 2000; COUTINHO, Carlos N. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro : Fiocruz, 2006. p.173-200; PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro : Fiocruz, 2006. p. 67-108.

⁵¹ Esta pesquisa tem como título *A trajetória ocupacional dos alunos bolsistas egressos do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina*. Contou com recursos da Udesc e com a participação de dois bolsistas: Fabrício Sousa Zimmermann (bolsista voluntário) e Luana Maria Silva Adão.

⁵² O universo dos pesquisados foi composto por ex-alunos dos cursos de Biblioteconomia, Geografia, História e Pedagogia que obtiveram bolsas de pesquisas ou estiveram vinculados a algum projeto de pesquisa durante o curso de graduação.

⁵³ Estou considerando como formas tradicionais de acesso ao emprego o contato com agência de recrutamento, o anúncio em jornal, a busca pela internet e o intermédio da faculdade.

⁵⁴ SILVA, Mariléia Maria. **Inserção profissional e condição social**: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho. 2004. 249 f. Tese (doutorado), Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis; SILVA, Mariléia Maria. Formas de acesso ao emprego e origem social: o caso dos egressos do ensino superior. In: BIANCHETTI, L.; QUARTIERO, E. M. **Educação corporativa**: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Paulo : Cortez, 2005. p. 161-181.

⁵⁵ GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis : Vozes, 1998. p. 76-99; GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI *et al.* (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo : Autores Associados, 2002. p. 45-60.

ABSTRACT

Mariléia Maria da Silva. *Educating for the job market: the rhetoric of competence and competitiveness in graduation courses.*

This article analyzes to what extent graduation courses have contributed to reinforce the discourse of competitiveness and competence, a conception based solely on marketing principles. It is a research study with former holders of scientific initiation scholarships. Thirty-one students from Santa Catarina State University, aged 22-36, who had graduated between 2002-2005 in Library Sciences, Geography, History and Pedagogy, participated in this study answering a questionnaire.

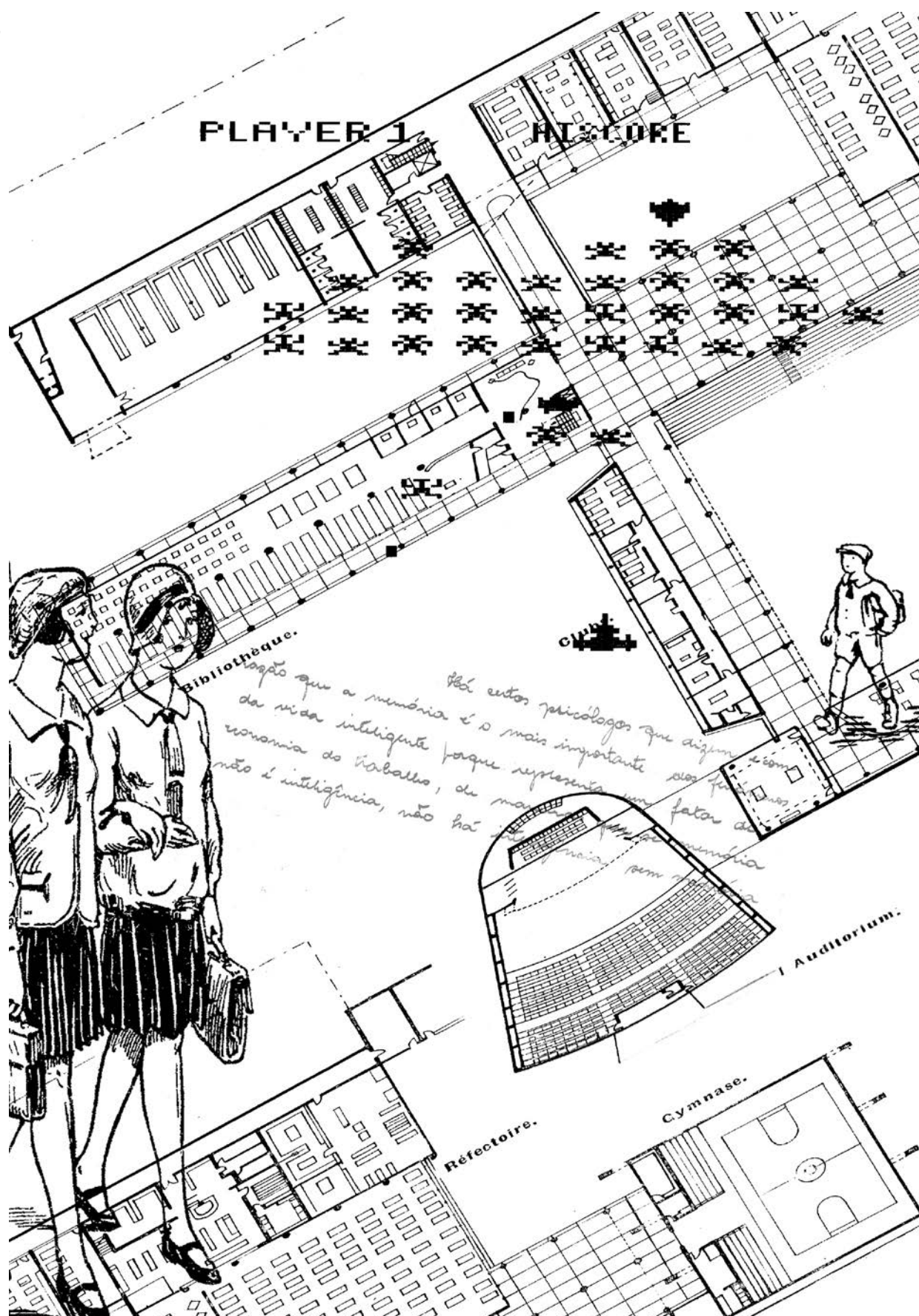
Keywords: Job Market; Young People; Education; Employment; Social Relations Network.

RESUMEN

Mariléia Maria da Silva. *Formar para el mercado de trabajo: la retórica de la competencia y la competitividad en los cursos de graduación.*

Este trabajo consiste en analizar en qué medida la formación de los cursos de graduación ha contribuido a reforzar el discurso de la competitividad y de la competencia, concepción basada en principios exclusivamente mercadológicos. Se trata de una investigación realizada con ex becarios de iniciación científica. Participaron del estudio respondiendo a un cuestionario 32 graduados, de edades entre 22 y 36 años, egresados entre los años 2002 y 2005 de la Universidad del Estado de Santa Catarina, de la carrera de Biblioteconomía, Geografía, Historia y Pedagogía.

Palabras clave: Mercado de trabajo; Jóvenes; Formación; Empleo; Red de relaciones sociales.



AMBIENTES FÍSICOS E VIRTUAIS NA CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA: UM OUTRO CAMINHO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Rosemary Roggero*

Resumo

Trata-se de um estudo sobre a configuração da escola, por meio de uma interpretação sobre ambientes físicos e ambientes virtuais. Considera aspectos da sociedade do conhecimento, da cultura afirmativa que a sustenta, mudanças nas cidades de modo geral e como interferem na escola como parte do contexto. Focaliza a internet em relação aos ambientes virtuais da escola. A argumentação remete à questão da formação do sujeito, pressupondo o conhecimento como relação social e a escola como espaço e ambiente de relações onde essa formação se dá, propondo uma autocrítica da escola com base nesse recorte da realidade, que oferece outro caminho para pensar sua função social.

Palavras-chave: Escola; Ambiente físico; Ambiente virtual; Formação do sujeito.

As mudanças rumo à sociedade do conhecimento, aliadas ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), sobretudo a internet, têm colocado novos desafios à educação formal no que se refere à organização dos ambientes de aprendizagem escolares.

Esses desafios ocorrem não só no que diz respeito a atualização e adequação de equipamentos para utilização em sala de aula e laboratórios, mas também no que tange à compreensão de quais são os elementos que interferem no processo educativo, considerando-se os aspectos arquitetônicos e tecnológicos que configuram os ambientes físicos e virtuais da escola, como lugar por excelência em que se oferece a educação formal.

Os fatores apresentados aqui como centrais para o recorte temático em questão requerem observar como a própria organização das cidades e dos espaços de socialização em geral têm se modificado em função dos atuais processos produtivos. Nesse sentido, chamam a atenção para elementos da arquitetura e dos processos de urbanização. É por meio desse olhar que este artigo apresentará uma discussão sobre os ambientes físicos das escolas. Por outro lado, o tema das TICs indica um plano de abordagem sobre a arquitetura da informação. E é por esse ângulo que os ambientes virtuais serão observados.

Considerando os fatores anunciados, o objetivo deste artigo é investigar o conceito de ambiente formativo, interpretando ambientes físicos e ambientes virtuais na configuração da escola,

para pensar a formação do sujeito, considerando – como anunciado acima – que a escola ocupa seu lugar na cidade, na cultura capitalista numa sociedade pautada na economia de serviços, assim como que o conhecimento é uma relação social, mesmo quando pautada pela economia e mediada pela tecnologia.

O enredamento dessa multiplicidade de aspectos, cada qual com sua complexidade e referências diversas, envolve uma abordagem multi senão interdisciplinar, cujo enfeixamento se fará, fundamentalmente, por meio de conceitos relativos à formação, desenvolvido por autores da Teoria Crítica da Sociedade.

O PERFIL ARQUITETÔNICO DAS ESCOLAS E SEU COMPROMISSO COM O MODELO DE SOCIEDADE VIGENTE

O contexto da sociedade do conhecimento e a cultura que a nutre são fundamentais para abordagens sobre a escola, tendo em vista tratar-se de uma instituição social que prepara cada nova geração para adaptar-se ao projeto de sociedade hegemônico (ainda que possa/deva, simultaneamente, lidar com a sua crítica).

Como afirma Segre:

Desde os primórdios da sociedade humana, a transmissão de conhecimento foi um dos pilares essenciais do seu desenvolvimento. A educação esteve sempre baseada na estreita comunicação entre mestre e aluno. No início, o reduzido grupo que se congregava ao redor do bruxo ou do sacerdote para assimilar os segredos do incipiente saber científico não necessitava, além do fogo, de uma construção específica. Ela tampouco foi importante na tradição clássica: Platão e seus discípulos reuniam-se nos passeios do jardim de Academo, dando início à tradição da cultura filosófica laica integrada à paisagem natural. O idílio acabou junto com a crise do império romano. No surgimento do

* Doutora em Educação, História e Filosofia, pela PUC/SP. Professora titular do mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação da Universidade Braz Cubas. E-mail: roseroggero@uol.com.br.
Recebido para publicação em 11/07/08.

cristianismo, a educação voltou a depender diretamente da religião, e, desde as primitivas catacumbas, desenvolveu-se em um espaço fechado e introvertido. Monastérios e conventos medievais – como a abadia de Cluny (1095) – estabeleceram as tipologias arquitetônicas de escolas e hospitais até o século 19.¹

Nessa direção, ao observar as escolas brasileiras, desde a sua arquitetura, podemos observar que a história da educação já apresenta pistas significativas: nossa educação, desde a colonização, foi organizada pelos jesuítas encarregados do movimento de contra-reforma e durante quase cinco séculos esteve alinhada com a perspectiva religiosa, assim como a uma visão estreita do *“pobre e retrógrado Portugal que não permitiu a criação de um sistema popular de ensino no Brasil e menos ainda de escolas superiores”*.²

Nesse sentido, as edificações escolares eram caracterizadas na perspectiva dos conventos, como indica Segre³, com pátios internos que convidavam à introspecção e à reflexão. Esse perfil arquitetônico das escolas no Brasil apontava para uma visão de homem, mundo e conhecimento cujos valores correspondiam àqueles vigentes à época, sobretudo os ligados a interesses político-econômicos, que mantinham unidos a Corte portuguesa e a igreja católica, configurando um perfil de escola e de educação na Colônia que se manteve durante todo o Império e até mesmo na República.



Embora tenha havido a expulsão dos jesuítas em 1759, a estrutura proposta para substituí-los pelo Marquês de Pombal não deu conta de sustentar a criação de um sistema educacional e as chamadas aulas régias, desenvolvidas em cadeiras avulsas, em escolas com um único professor sem preparo, não prosperaram e significaram atraso na educação brasileira por cerca de um século, conforme relata Marcílio.⁴

Na prática, a *ratio studiorum* dos jesuítas foi substituída pelo *método individual* de professores que, em razão de seu despreparo, faziam uso da palmatória para manter a disciplina dos demais enquanto realizavam atendimentos individuais. Não havia método pedagógico. Não havia um projeto de escolarização e tampouco um projeto para o país.

Sabe-se que a escola brasileira não era acessível a todos os cidadãos, mas formava uma elite, enquanto catequizava o maior número possível de

gentios. Durante quase cinco séculos, essa foi a ordem predominante, produzindo uma visão determinada sobre o papel da educação e a correlação de forças sociais, diante da falta de um projeto claro de país – o que ainda parece ser um dos problemas do Brasil.

Como destaca Marcílio, no século XIX, os relatórios anuais de presidentes de província ou os relatórios dos inspetores-gerais de Instrução Pública de cada província do Império registravam:

...no meio ao tom geral de lamúria e de denúncia de um ensino precário, atrasado, caótico, todas aquelas autoridades, com orgulho, mostravam as cifras em constante aumento do número de alunos, de escolas, de professores, que em suas gestões (metecóricas) foram acrescentando. Como se vê, algo desse período permanece até os dias atuais.⁵

Já na Europa do século XIX, Segre aponta que:

...com o aumento acelerado da população urbana, os governos tiveram que construir centenas de escolas, para pobres e ricos. As primeiras, sem qualidade arquitetônica, funcionaram em locais sujos e obscuros. As outras, com atributos simbólicos e monumentais clássicos, identificavam na cidade a obra “social” do Estado. (...) Mas, ao mesmo tempo, nos Estados Unidos, começou-se a produzir em série o equipamento técnico básico das escolas, que se manteve até o século 20 [sic], segundo explica Sigfried Giedion em *Mechanization takes command*.⁶

O crescimento da população urbana a que se refere Segre estava associado ao surgimento da indústria e a um novo modelo de sociedade: a sociedade industrial.

Em relação ao Brasil, já no século 20, o processo de modernização da sociedade passava pelo projeto de industrialização levado a termo sobretudo a partir dos anos 1950. Esse processo, de um lado, promoveu o êxodo rural com massas de camponeses chegando às cidades para o trabalho nas fábricas – trabalho e *novo estilo de vida* que exigiam algum nível de escolarização. De outro lado, requereu uma nova fórmula construtiva para as escolas, as quais denotavam, na sua arquitetura, os objetivos da educação: a formação do profissional para o mercado de trabalho industrial. Essa denotação traçava para as escolas uma semelhança física com as fábricas, conceito que bem se ajustava ao modelo de sociedade industrial, assim como às discussões dos teóricos da arquitetura sobre forma e função arquitetônica. Por outro lado, havia uma pedagogia que acompanhava esse movimento.

Sobre essa etapa, Segre afirma:

O tema escola teve significativa importância no movimento moderno, com as inovações científicas e técnicas atreladas aos novos métodos de ensino estabelecidos por Maria Montessori, na Europa, e por John Dewey, nos Estados Unidos. Neles, foram abandonadas a submissão hierárquica do aluno ao professor e a educação repressiva. Isso significava uma liberdade de distribuição no interior da sala e uma estrutura dinâmica na organização das funções na escola, como representação da criatividade de docentes e estudantes. E, também, o caráter democrático do ensino era associado à presença da luz, do ar, da natureza e das atividades esportivas. (...) A estética racionalista das caixas brancas, o uso de novos materiais – aço e concreto armado –, valorização das funções e o relacionamento com o espaço verde estabeleceram os padrões formais das escolas na década de 1930, aplicados na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina.⁷

*as escolas vão se configurando
como shopping centers:
além de salas de aula,
bibliotecas e laboratórios,
contam, cada vez mais,
com praças de alimentação,
livrarias, papelarias, áreas
de serviços gráficos, agências
de turismo, cabeleireiro,
manicure, massagem e até
lojas de roupas e calçados
— sobretudo em instituições
de educação superior, sejam
públicas ou particulares*

Sabemos, no entanto, que a pedagogia que predominou no Brasil, correspondente à industrialização do país, sobretudo no período militar, foi a tecnicista, que não permitia muita liberdade, nem superação da hierarquia rígida. Dentre outros aspectos, em nosso caso, as atividades esportivas estavam relacionadas à capacidade de disciplina, por exemplo. Esse período tem sido amplamente criticado por inúmeros autores, sobretudo desde a abertura política do país, em meados da década de 1980.

Esse modelo para as construções escolares perdurou por algumas décadas e ainda persiste. Entretanto, já na década de 1990, um novo modelo de sociedade começou a surgir (na Europa e nos EUA, esse surgimento ocorreu cerca de 20 anos antes), impulsionado pela inovação no âmbito das tecnologias de informação e comunicação.

A ONDA MULTIFUNCIONAL

O mercado de trabalho começou a sofrer transformações importantes: a automação industrial gerou uma diminuição drástica dos empregos no setor secundário — o descrito pelos especialistas como desemprego estrutural — e passou a ocorrer um crescimento do setor terciário (comércio e serviços), ampliando tanto a demanda quanto a oferta de serviços os mais

diversificados⁸.

Esse movimento é multifacetado, complexo, de abrangência global, e vem integrando o projeto do país em direção à sua modernização para fazer frente à demanda do mercado global quanto à atualização de um suposto projeto de modernidade, permitindo ao país participar do jogo da globalização, ainda que predominantemente como consumidor.

O novo modelo de sociedade coloca o conhecimento ou a informação⁹ como eixo de sustentação, sobretudo um conhecimento ou uma informação entendidos pelo seu valor econômico, o que leva alguns autores a identificar tal modelo como economia do conhecimento ou economia da informação, como apontado por Burke¹⁰.

Assim, o contexto mantém na pauta das instituições as questões do conhecimento, do acesso à informação, das inovações tecnológicas, da prestação de serviços cada vez mais variados e sofisticados, do alto consumo para o equilíbrio das economias e da revitalização das cidades como fatores que interferem no lugar que cada país ocupa na economia global. Esses itens constituem referenciais importantes para a visão de homem, mundo e conhecimento que determina a formação do perfil de cidadão desejável para o que se propõe como novo modelo de sociedade. Essa direção pode ser conferida em trabalhos de autores de áreas diversas, como Chesnais, Harvey, Castels, Burke, Bauman, entre inúmeros outros¹¹.

A educação torna-se central nos discursos dos mais variados setores sociais, sugerindo algo como um consenso quanto a considerá-la fundamento para o alcance dos objetivos político-econômicos em vigor. Tal movimento não é aleatório, mas encontra reforço nas políticas de cunho neoliberal dos organismos multilaterais, como se pode ver, por exemplo, no Relatório Delors¹² e seus desdobramentos.

Considerando que o motor desse modelo de sociedade é o consumo, mais que perfis profissionais (que as próprias empresas vão se encarregando de desenvolver, apoiadas pela mídia), parece que o sistema educacional é demandado a formar um consumidor à altura dos produtos e serviços disponíveis em larga escala, os quais exigem um nível de informação maior, sem contar que as *marcas* que os produzem querem estar associadas a determinados elementos de *status* que requerem um consumidor diferenciado, tanto quando o consumidor parece passar por um processo de qualificação para o consumo de produtos e serviços em escala crescente e diversificada.

Assim, as escolas vão se configurando como *shopping centers*: além de salas de aula, bibliotecas e laboratórios, contam, cada vez mais, com praças de alimentação, livrarias, papelarias, áreas de serviços gráficos, agências de turismo, cabeleireiro, manicure, massagem e até lojas de roupas e calçados — sobretudo em instituições de educação superior, sejam públicas ou particulares.

O que se aponta de mais moderno em termos de escolas de educação básica para as populações de baixa renda — os CEUs (Centros de Educação Unificada), em São Paulo —, para além dos avanços que representem quando à ampliação do atendimento escolar, sugerem centros de convivência da comunidade, como se fossem clubes.

■■■■■

Nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, é notável que as práticas pedagógicas incluam alfabetização por meio de marcas de produtos e compras em supermercados

● ● ●

O fato é que as escolas, ainda que possam apresentar avanços do ponto de vista construtivo e ergonômico, sugerem, desde sempre, os valores hegemônicos na sociedade, buscando formar o sujeito alinhado com esses valores.

Na sociedade contemporânea, os modelos são oferecidos, predominantemente, pelo mundo dos esportes e pelo mundo das artes, em que desfilam atletas e artistas numa variada gama de atuações, sugerindo o trato do corpo e a manutenção da juventude. A lógica de mercado produz celebridades instantâneas e as coloca como padrão de sucesso a ser cobiçado pelas novas gerações.

Interessante notar, por outro lado (e isso acontece em várias partes do mundo), que muitas instituições educativas estão se instalando em regiões mais distantes e periféricas das cidades, o que contribui para justificar a oferta desses vários produtos e serviços, como diferenciais que permitem fazer frente aos problemas de deslocamento e segurança, além das facilidades. As escolas vão se convertendo, assim, em estabelecimentos e ambiente multifuncionais.

Aborda-se, aqui, apenas alguns aspectos dessa multifuncionalidade. Mas é comum ouvir professores e gestores de escolas queixando-se de quantas demandas recaem sobre a instituição, relacionadas à campanhas de saúde, de educação para o trânsito, de violência, de festividades culturais, dentre outras que, não raro, tiram o foco – ou dificultam mantê-lo – numa proposta específica em relação à formação.

A pedagogia participa de todos esses movimentos. Assim como houve a escola tradicional dos jesuítas, houve o período da escola nova, da escola tecnicista; mais recentemente, da escola construtivista, cognitivista e sociointeracionista, e, atualmente, estamos diante da suposta articulação de uma pedagogia pós-moderna, como a descreve Dufour¹³.

Para o autor, o que chama de pedagogia pós-moderna alia sobretudo os elementos de fragmentação, efemeridade, jogos de linguagem, colagem, abertura, pluralidade, diversidade, mistura

do velho e do novo, entre outros fatores (conforme também se encontra abordagem em Santos, Harvey, Briggs e Burke¹⁴, dentre inúmeros outros) a elementos de entretenimento – o que inclui o modo como são tratadas uma série de atividades que acabam por ter seu conteúdo educativo direcionado mais à distração que ao conhecimento.

Nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, é notável que as práticas pedagógicas incluam alfabetização por meio de marcas de produtos e compras em supermercados (alguns deles já oferecem áreas para a educação de seus futuros consumidores, na forma de projetos sociais de apoio à comunidade). Até mesmo as populações menos favorecidas economicamente contam em seu currículo com dias de visita monitorada a *shopping centers* como projetos pedagógicos que viabilizam a integração e a adaptação à lógica da sociedade de consumo. Além disso, outras práticas pedagógicas voltam-se a viagens e acampamentos como experiências de cultura e lazer, que também preparam consumidores no âmbito do turismo e dos serviços de hospitalidade.

Nesse sentido, há que se destacar que o recorte descritivo aqui proposto é parcial e está privilegiando as camadas médias da população, sobretudo urbana, pelo nível de acesso aos bens culturais, assim como pela capacidade de adaptar-se aos padrões hegemônicos (até por aspirá-los na perspectiva de ascensão social).

AMBIENTES DAS CIDADES E AMBIENTES DAS ESCOLAS

Na seqüência desta interpretação, passa-se a uma abordagem conceitual acerca da arquitetura das cidades, como caminho para refletir sobre como as escolas integram o ambiente mais amplo das cidades e como isso pode interferir também na percepção de ambientes virtuais e na própria formação do sujeito, desde a sua formação.

No ensaio intitulado *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin¹⁵, com o propósito de realizar uma crítica ao cinema, toma o teatro, a fotografia, a pintura e a arquitetura como contrapontos. No que se refere à arquitetura, sua abordagem mostra-se bastante fértil à análise da cultura contemporânea, tanto quanto à denúncia da pressão que essa cultura exerce sobre o sujeito.

O autor¹⁶ afirma que, assim como a necessidade de morar sempre existiu, a arquitetura também sempre existiu e, de certo modo, tem determinado a relação das massas com a obra de arte. Por isso, a arquitetura torna-se “*o protótipo de uma arte cuja recepção se dá coletivamente, segundo o critério da dispersão*”¹⁷, isto é, ao contrário de um conhecedor que busca na obra de arte o recolhimento, as massas procuram nela distração, diversão.

Isto ocorreria porque as edificações permitem duas formas de recepção: por meio do uso e da percepção. A recepção pelo uso, ou recepção tátil, se dá pelo hábito, enquanto a recepção pela percepção, ou recepção ótica, se dá pela contemplação. Na arquitetura, a própria recepção ótica passa pelo hábito. Em outras palavras, as massas que buscam distração podem habitu-

ar-se e podem realizar tarefas estando distraídas, o que produz, também, um hábito:

Através da distração, como ela nos é oferecida pela arte, podemos avaliar, indiretamente, até que ponto nossa percepção está apta a responder a novas tarefas. E, como os indivíduos sentem-se tentados a esquivar-se a tais tarefas, a arte conseguirá resolver as mais difíceis e importantes sempre que possa mobilizar as massas. (...) E aqui, onde a coletividade procura a distração, não falta de modo algum a dominante tátil, que rege a reestruturação do sistema perceptivo. É na arquitetura que ela está em seu elemento, de forma mais originária. (...) As massas têm o direito de exigir a mudança das relações de propriedade; o fascismo permite que elas se expressem, conservando, ao mesmo tempo, essas relações¹⁸.

Essa abordagem permite explicar, por exemplo, porque o fascismo de Hitler teve, como um dos pilares, uma arquitetura monumental; pode explicar o porquê de as massas aderirem a movimentos que contrariam os seus interesses; permite pensar alguns dos aspectos que justificam que os próprios indivíduos se alienem em função de uma *cultura afirmativa*¹⁹.

Os elementos de afirmação são variados e atuam sobre o aparelho perceptivo do sujeito de forma muito eficaz, obscurecendo sua capacidade crítica e auto-reflexiva. Como ilustração, vale citar o documentário *Arquitetura da Destruição*, do diretor Peter Cohen²⁰, tornado célebre pela consistência com que revela o uso que o *Führer* fez da arte, em prol do nazismo.

No texto que aqui serve de referência, escrito nos anos 30, Benjamin²¹ faz uma leitura da Arquitetura do Movimento Moderno da década de 20 e faz a crítica ao cinema – a grande arte nova. Ele argumenta no sentido de demonstrar o quanto a arte tem servido aos interesses da dominação social, não apenas na era industrial, que possibilita a reprodução técnica infinita de fotografias ou de filmes, mas desde a arquitetura, moldando a maneira como o sujeito percebe a realidade ao seu redor.

Como demonstra Arantes²², no momento histórico da análise benjaminiana, a Arquitetura Moderna, antevendo uma nova era de mudanças culturais, fazia planos para uma redenção social por meio da ordenação do espaço habitado (casa/cidade). A proposta estava centrada no esforço em direção à superação da insatisfação crescente do capitalismo desorganizado do entre-guerras. Portanto, o Movimento Moderno apresentava-se mais como uma alternativa à revolução – que pode ser resumida na famosa frase de Le Corbusier: “*Arquitetura ou revolução. Podemos evitar a revolução.*”²³ – do que a utopia da redenção social em que todos os intelectuais vanguardistas apostavam.

Muitos intelectuais e artistas investiram nessa possibilidade. Com eles, Benjamin, que, como ressalta Arantes²⁴, acreditava que a distração, como sintoma de alienação e num processo de massificação encorajado pelo fascismo e pelo nazismo, contraditoriamente, anunciaria um comportamento voltado à reconstrução histórica, porque, pela distração e pelo hábito, poderia ocorrer uma espécie de liberação para outras atividades, o que indicaria a possibilidade de um uso revolucionário da arte.

Adorno²⁵, quase profético, advertiria de que “*o riso dos frequentadores de cinema é tudo, menos bom e revolucionário*”. De fato, os planos do Movimento Moderno resultaram no seu oposto: o formalismo integral das soluções padronizadas pela produção

industrial. Esse formalismo talvez explique porque o conceito de arquitetura mostre-se mais atrelado à lógica capitalista do que à arte propriamente dita. E revela também porque a arquitetura escolar está historicamente tão engajada ao padrão hegemônico da sociedade, no sentido de criar um ambiente que favoreça a adesão a determinados valores e critérios de convivência.

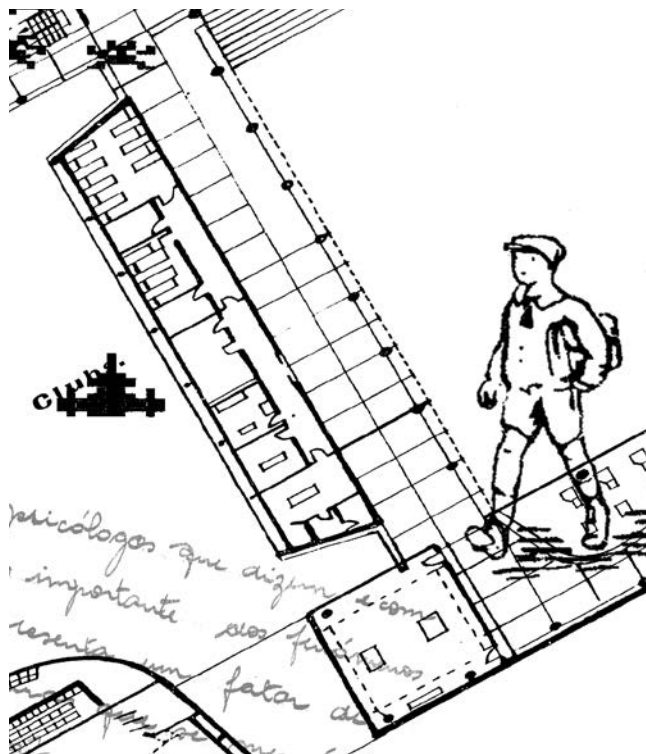
Prova disso é a própria Carta de Atenas – o mais famoso manifesto da Arquitetura Moderna, datado de 1933 –, na qual há referências sobre o “*vínculo da arquitetura com o sistema econômico geral*”, em que a “*eficiência técnica*” ou a “*racionalização e estandarização*” são assumidas como norma, exigindo do consumidor uma revisão de suas demandas, em função do ajuste às novas circunstâncias econômicas²⁶.

Dentre os teóricos da chamada Escola de Veneza à época, Arantes destaca um texto de Manfredo Tafuri, acerca do movimento:

A arquitetura, ligada literalmente à realidade produtiva, não só é a primeira a aceitar com rigorosa lucidez as consequências de sua já realizada mercantilização: partindo de seus próprios problemas específicos, a arquitetura moderna em seu conjunto está em condições de elaborar, já antes que os mecanismos e as teorias da economia política facilitem os instrumentos de atuação, um clima ideológico que integra eficazmente o design a todos os níveis de intervenção, em um projeto objetivamente destinado a reorganizar a produção, a distribuição e o consumo do capital, na cidade do capital.²⁷

Claro está que o movimento artístico de um determinado momento histórico não seria, necessariamente, determinante inexorável do devenir, mas a influência é inegável, até (senão principalmente) por ter alcançado exatamente o oposto do que anunciava em suas origens.

Cerca de 50 anos depois do auge do Movimento Moderno,



a Bienal de Veneza trouxe à cena uma arquitetura que provocou escândalo público, marcada pelo narcisismo dos arquitetos participantes e pelo signo da grandiosidade ao alcance de todos, o que levou Arantes a categorizá-la como “arquitetura simulada”. Uma arquitetura que, “saturada de pastiches, faz reclame de si mesma: nela se espelha a contaminação recíproca da imagem e o achatamento radioso da imagem publicitária”²⁸.

Arantes²⁹ não só analisa o caminho trilhado pelos modernos, mas faz uma revisão histórica por meio do pensamento que se produziu de lá para cá, passando pelas propostas de *desconstrução*, *decomposição* e *simulação*, até chegar às propostas de *transformação* e *modificação*.

A leitura crítica do quadro histórico que abriga tais propostas é feita pela autora, novamente no diálogo com Benjamin, a pretexto do conceito que ele expressa como *experiência de choque*³⁰. Esse conceito surge em função do que o autor percebe como degradação da *experiência em vivência*, a transformação do choque em hábito, em *choque-vivência* repetitivo, que se dá pela filtragem dos choques diários da vida moderna realizada pela consciência de vigília.

Esses choques estariam presentes na agitação, na violência, na rapidez e na diversidade da vida moderna e, seguidamente repetidos, reduzem a experiência à vivência, disciplinando o aparelho perceptivo dos habitantes das grandes cidades, até que o homem moderno *se adapte* ou se acostume aos perigos que o ameaçam (e os banalize), segundo os critérios de uma razão pragmática e funcional, voltada à autopreservação.

O sujeito metropolitano seria a expressão mais acabada do domínio do capital como estrutura da sociedade, no qual se exprime a total indiferença pela individualidade dos seres e das coisas que ele já não discrimina, apenas aprende a se autopreservar pela desvalorização do mundo objetivo.

Nesse aspecto, também podemos observar como a escola exerce seu papel de *transmissora de cultura*, como algo vinculado à cultura afirmativa da lógica capitalista. E não só por meio dos ambientes físicos como também dos virtuais³¹.

Arantes entende que “a arquitetura moderna integra essa estratégia global de neutralização do choque pelo hábito”³², porque desde a introdução da racionalidade industrial, a inibição e a domesticação dos instintos e das percepções é norma, uma vez que: “... a vivência na metrópole foi obrigando a arquitetura moderna a um esforço continuado de instrumentalização produtiva do choque pela organização funcional da cidade e a abrangência do plano – do talher à cidade –, como dizia Le Corbusier”³³.

A arquitetura do vidro e do aço – uma arquitetura sem *aura*³⁴, uma arquitetura típica da era da reprodutibilidade técnica – viria para anular espaços interiores e para arrastar o indivíduo

à exteriorização e à massificação, como demonstração do esvaziamento recíproco do público e do privado, pela abolição das fronteiras entre ambos.

Graças ao tipo de reprodução ensejado pelo industrialismo, as formas arquitetônicas tornaram-se objeto de consumo, que se ajustam e se harmonizam segundo as leis e ritmos da lógica do consumo de massa; por isso suas imagens se aproximam tanto das imagens publicitárias. Por isso a organização do ambiente escolar vai tendendo a se aproximar cada vez mais do *shopping center*, do clube, da praça de esportes.

Em contrapartida a esse estado de coisas, os teóricos da arquitetura que pensam o *lugar* afirmam que se deva estimular

a proliferação do urbano a partir dele mesmo. Essa proposição mereceria atenção, na avaliação de Arantes, que pondera:

Contra uma paisagem urbana comandada pela lógica do mesmo, enquadrada por uma civilização internacional dominada pela compulsão programada do consumo: uma *arquitetura do lugar*. Se for mantida a perspectiva urbana e se não se perder a consciência de que se trata de uma sociedade de massa, talvez se possa escapar simultaneamente à tirania da intimidade e à ideologia comunitária, ou, o que vem a dar no mesmo, à formação de guetos.³⁵

Pode-se imaginar que a autora não tenha chegado a essa conclusão sem antes analisar exaustivamente as *teorias do lugar*, revelando seus limites, aporias e contradições, tanto quanto foi capaz de enxergar-lhes a fertilidade.

Ao longo de sua crítica, vai se tornando patente o quanto a lógica

mercantil impregna as propostas mais refinadas quando acena ao indivíduo com a perspectiva do atendimento às suas necessidades de liberdade. Mas a liberdade sequer se permite em aparência na ordenação urbana da cultura fetichizada e qualquer proposta de alteração do espaço da cidade carrega em si uma teleologia acerca do cidadão que a habite e uma ideologia que, na promessa da transformação, conserva os mesmos grilhões.

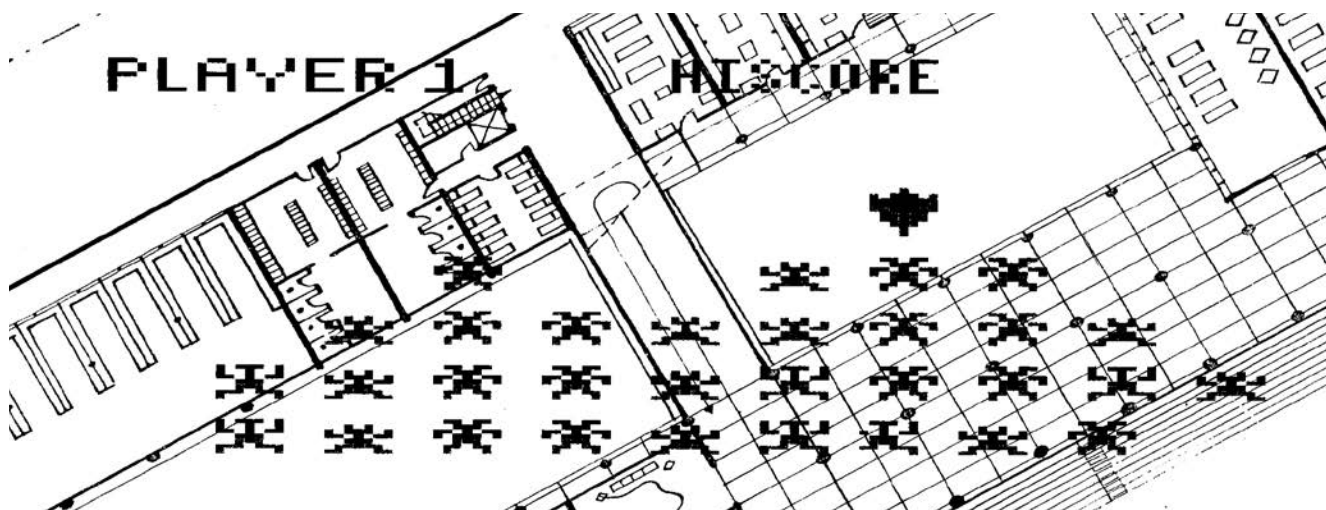
Parece que a arquitetura não tem conseguido dar vazão àquilo que fez com que fosse reconhecida um dia como arte e, quanto mais se fetichiza, mais se aproxima, em aparência, da própria propaganda. Mas já não convence inteiramente, porque o que anuncia repetidamente é apenas a uniformidade de formas ou ousadias sem-sentido, porque meramente formais.

Como já foi apontado, Benjamin³⁶ demonstra que a arquitetura se apresenta como distração à percepção ótica, formando o hábito e, desse modo, torna-se instrumento de alienação, mas ainda há os que pensam a cidade, a arquitetura, a organização de ambientes de forma que essa arte não se torne de todo vencida pelo fetiche da mercadoria, como defende Adorno também. Numa reflexão sobre a sociologia da arte e da música, ao referir-se à arquitetura, Horkheimer e Adorno argumentam que:

● ● ●

podemos observar como a escola exerce seu papel de transmissora de cultura, como algo vinculado à cultura afirmativa da lógica capitalista. E não só por meio dos ambientes físicos como também dos virtuais.

■



O comportamento estético, em si, foi sempre complementar da crescente socialização dos homens, os quais, não obstante, não encontram nela a plena realização da humanidade. (...) Os grandes sistemas racionalistas e idealistas, como a arte que tende para as organizações construtivas, representam melhor, por vezes, a causa do humanismo, em virtude das relações estabelecidas com a totalidade, do que o empirismo de todas as configurações, com a sua fidelidade à existência e o resultado freqüente de prejudicar, aliado à universalidade do conceito, a possível realização do universal.³⁷

Ao pensar a arquitetura como um sistema racionalista e idealista que, talvez, represente melhor a causa do humanismo, devido às próprias relações com a totalidade, Adorno permite confirmar a percepção de Arantes. Ela³⁸ denuncia a arquitetura simulada em nome de uma arquitetura do lugar, que negue a simulação em favor da consciência que um olhar incomodado com o que vê, possa descobrir – por baixo das grossas camadas que se sobrepõem à cidade – a aura sufocada. E, quem sabe, o olhar alienado se cansa de tanto ver o mesmo e, como que buscando o resgate da aura arquitetônica, não possa também permitir que a auto-reflexão vá em busca da subjetividade negada.

Entretanto, parece que essa possibilidade ainda se distancia da realidade atual. Numa reflexão posterior, Arantes³⁹ revê sua aposta numa arquitetura do lugar, porque o movimento contemporâneo revela, antes disso, o surgimento da *cidade do pensamento único*. Coisa semelhante pode ser observada em relação às escolas. Além do mais, na atualidade, ainda se vêem muitos espaços adaptados, que vão crescendo desordenadamente, sem um conceito claro de organização de espaço e ambiente.

A autora⁴⁰ observa que o que vem sendo chamado de *terceira geração urbanística* não representa senão continuidade da geração anterior: “se há novidade, ela se resume ao ‘gerenciamento’, como se diz no novo jargão, agora assumidamente empresarial...” – em que se propõe a *revitalização* das cidades, para as quais se procura uma melhor resposta à nova fase do capitalismo flexível em que já não predomina mais a indústria, mas o setor terciário⁴¹.

O setor terciário envolve uma ampla gama de atividades relativas ao comércio e à prestação de serviços de naturezas as mais variadas, e vem se expandindo de tal modo que exige, ao mesmo tempo que permite, uma revisão no processo da cultura

afirmativa. Nessa direção, Arantes avalia que:

O “tudo é cultura” da era que parece ter se inaugurado nos idos de 1960 teria pois se transformado de vez naquilo que venho chamando de *culturalismo de mercado*. De tal forma que a cultura – que nos primórdios da Era Industrial se cristalizara como esfera autônoma dos valores antimercedo –, ao tornar-se *imagem*, quer dizer, representação e sua respectiva interpretação (como sabe qualquer gerente de marketing numa sociedade do espetáculo), acabou moldando, de um lado, indivíduos (ou coletividades “imaginadas”) que se auto-identificam pelo consumo ostensivo de estilos e lealdade a todo tipo de marca; de outro, o sistema altamente concentrado dos provedores desses produtos tão intangíveis quanto fabulosamente lucrativos. Trocado em miúdos, esse o verdadeiro “poder da identidade”. Daí a âncora da nova urbanística. E como o planejamento estratégico é antes de tudo um empreendimento de comunicação e promoção, compreende-se que tal âncora identitária recaia de preferência na grande quermesse da chamada animação cultural.⁴²

O movimento que a autora analisa é visível a olho nu, hoje, e se dissemina com a rapidez que marca o momento contemporâneo⁴³, visando a produção de consensos, uma vez que a cidade de serviços, em oposição à cidade industrial, deve ser limpa, bonita, *ecologicamente correta* (com áreas verdes, parques e jardins destinados à contemplação, quando não ao lazer) e com muitas opções culturais (ligadas ao mundo do espetáculo, principalmente). Assim se reforça o uso civilizatório da cidade para fins da nova ordem capitalista que, enquanto gera novas e artificiais necessidades, incentiva a *cidadania* e exacerba o consumo⁴⁴. Note-se que já há nisso, aspectos formativos de grande força. Note-se também como escolas que se aproximam imagetivamente do *shopping centers* e de clubes, como espaços de convivência comunitária, por exemplo, e como todos esses elementos vão construindo o *poder de identidade* a que se refere a autora.

Como Arantes⁴⁵ observa, o modelo de cidade que se constitui está muito próximo da “gestão urbana empresarial de matriz americana”, já incorporada pela Europa: “*seguramente mais um dos efeitos da hegemonia dos Estados Unidos no mundo globalizado*”⁴⁶, onde as cidades são encaradas como verdadeiras máquinas de produzir riquezas e, por isso mesmo, devem receber manutenção adequada por meio de um planejamento urbano estratégico⁴⁷ que

privilegie o espetáculo como forma de controle social.

Hoje, quem faz as cidades são as grandes empresas, auxiliadas pelos arquitetos-urbanistas tornados planejadores estratégicos empreendedores dessa nova visão, sendo que “...para entrar neste universo de negócios, a senha mais prestigiosa – a que ponto chegamos! (de sofisticação?) – é a cultura. Essa a nova grife do mundo fashion, da sociedade afluyente dos altos serviços a que todos aspiram.” Trata-se, portanto, de uma “apropriação do espaço legitimada pelo upgrading cultural”⁴⁸.

Nesse cenário – como se poderia prever – o artista emerge como vanguarda da burguesia e o desenho arquitetônico torna-se um dos instrumentos mais aparatosos da dominação social, ao produzir uma espécie de estetização do poder.

Nesse contexto, a idéia de diversidade cultural é retomada, amplamente divulgada e fartamente trabalhada, desde os organismos multilaterais⁴⁹ até os projetos escolares, de maneira que se acolha uma nova perspectiva do significado do termo, de um modo que pode servir muito bem ao âmbito mercadológico, mas não tem se mostrado eficaz para diminuir preconceitos e barreiras entre os diferentes de toda ordem. Observe-se, novamente, o quanto a escola é utilizada para contribuir com o desenvolvimento desse processo, ainda que não se dê conta, objetivamente, disso.

Coisa semelhante ao que acontece com os arquitetos acontece com os criadores/desenvolvedores de *hardware* e sobretudo de *software*. São profissionais concorridos, que trabalham em empresas de ponta na experimentação de novas formas de produção e de gestão do conhecimento, desde a forma como organizam os ambientes de trabalho. Pode-se tomar como exemplo apresentações que circulam pela internet revelando os

locais de trabalho e a suposta *diversão* a que estão submetidos os profissionais de quem se espera alto desempenho em criatividade e desenvolvimento de novos produtos. São os *analistas simbólicos* a que se refere Rifkin⁵⁰.

Em “*Arquitetura da Felicidade*”, Alain de Botton⁵¹ chama a atenção para o fato de que casas e condomínios construídos atualmente se diferenciem muito dos grandes prédios empresariais. Ele observa que enquanto as empresas constroem edifícios monumentais, altamente tecnológicos e de arquitetura arrojada, nos centros das cidades, as residências ocupam cada vez mais as periferias e tendem a apresentar uma arquitetura que remete ao passado. O que explicaria isso?

Ouvindo arquitetos, construtores e compradores dessas casas em algumas partes do mundo, Botton⁵² observa uma suposta necessidade de solidez no abrigo. Parece que a casa precisa refletir o que a sociedade contemporânea não oferece, ainda que em meio a tantas ofertas mercadológicas. Para trabalhar, as pessoas buscam o que há de mais moderno e avançado; para morar, as pessoas buscam referências de solidez e aconchego no passado.

Botton⁵³ explora algumas possibilidades existentes para o que poderia ser uma arquitetura contemporânea que possibilitasse o abrigo acolhedor buscado pelas pessoas, mas são espaços que parecem convencer pouco, ligados a culturas específicas, em situações muito particulares.

O que chama a atenção na pesquisa referida e nos depoimentos que o autor apresenta pode ser entendido como se refletissem aquilo que remete à formação do sujeito em sua busca de referências consistentes.

O momento contemporâneo não é muito farto em referências inovadoras, a não ser nas promessas das tecnologias em que, talvez inconscientemente, nem todos apostem todas as fichas. Em meio à alta tecnologia, muita gente quer o que há de mais moderno e tende a cair no pastiche. Há os que queiram os ambientes multifuncionais que oferecem moradia, trabalho e compras num só condomínio (não seria um tanto aprisionante?). Outros tantos buscam ter em casa um lugar idílico, o que soa quase como um ambiente temático, casas antigas revitalizadas, com objetos antigos, que tenham história, ou ambientes simples, com muita luz, com plantas, com objetos feitos de fibras e outros materiais mais naturais.

Realmente, há uma pluralidade de oferta e pouca clareza quanto às tendências específicas que revelem o perfil do homem contemporâneo. O mesmo se vê com a moda e as tendências no vestir, e com a organização dos grupos sociais (o caso mais emblemático parece ser o do Japão, com uma infinidade de tribos a que os jovens podem pertencer durante um certo tempo, que é limitado pela entrada no mercado de trabalho, quando todos devem passar a encaixar-se num padrão específico que representa a vida séria).

De novo, vê-se quantos campos com seus significados atravessam a formação do sujeito. Como o foco deste trabalho é a escola, pode-se pensar que aquilo que não se experiencia na dimensão física desse tipo de instituição, também não será experienciado em sua dimensão virtual. Não se consegue acolher o sujeito e oferecer-lhe uma formação para além de parâmetros

Parece que a casa precisa
refletir o que a sociedade
contemporânea não oferece,
ainda que em meio a tantas
ofertas mercadológicas. Para
trabalhar, as pessoas buscam
o que há de mais moderno
e avançado; para morar, as
pessoas buscam referências
de solidez e aconchego no
passado.

muito básicos e superficiais do consumo e do mercado de trabalho. Todo o trabalho restante acaba sendo realizado pela mídia, pelo marketing e por outros recursos, mais competente na utilização da linguagem para seus objetivos específicos.

AMBIENTES VIRTUAIS E ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO

A (re)configuração dos ambientes da escola, em época marcada pela profusão e aumento veloz das inovações tecnológicas, internet e aparelhos que convergem tecnologias de áudio e vídeo *wireless*, como *notebooks*, celulares e aparelhos MP3 e MP4, já compõem o repertório de crianças, adolescentes e jovens, exigindo das escolas encontrar formas de fazer frente à sedução que esses equipamentos exercem sobre seus portadores.

Como o acesso e o uso dessas tecnologias acontece em processos de socialização não controlados pela escola, mas estão presentes nos espaços e ambientes de socialização informais – desde o que é oferecido e demonstrado por meio da TV até o poder aquisitivo das famílias, conforme os padrões de seu meio social –, uma nova linguagem e uma nova forma de pensar vão invadindo esses ambientes e colocando educadores frente à necessidade de se atualizar na compreensão da linguagem das novas mídias e suas convergências. Nesse sentido, as escolas correm contra o tempo para desenvolver ambientes virtuais que acolham e mantenham *comunidades de aprendizagem*.

Mas para entrar nas questões da atualidade, pode-se retomar um pouco da história recente do impacto das mídias. A opção por fazê-la de modo bastante simplificado e até um tanto informal justifica-se por ser quase presente e vivenciada por muita gente. Há décadas, a área educacional discute o uso da televisão na escola, por exemplo, como meio educativo e não avançou muito em práticas que utilizem alguns recursos que este meio oferece, a não ser nos *antigos* e bem-sucedidos telecursos.

Como os telecursos foram criados para a educação de jovens e adultos que não tinham completado a escolarização em idade própria, raramente foram utilizados como material de apoio em cursos regulares (interessante notar que a integração de propostas que se mostraram adequadas nunca foi estendida de uma modalidade de educação a outra). Entretanto, muitas vezes, crianças e adolescentes assistiam a aulas do telecurso, em casa, sem compromisso com o currículo escolar, participando da audiência dos programas pelo modo claro (e não raro divertido) com que eram estabelecidas as relações entre conceitos e a realidade concreta.

Atualmente, com a expansão da programação televisiva por meio das TVs a cabo e da TV digital, a multiplicidade de programas tornou-se muito mais variada, com canais especializados em documentários, por exemplo, de alta qualidade. As séries televisivas trabalham com temas históricos, sociais e científicos de toda ordem, permitindo abordagens enriquecidas. Ainda assim, nota-se uma frágil utilização desses recursos em escolas, mantendo-se os velhos livros didáticos. Parece haver uma dificuldade para discernir (não sem razão!) o que deve ser do âmbito do lazer e da fruição em contraposição ao que deve ser

do âmbito do conhecimento (ou sobre o quanto ambos podem encontrar-se e tirar proveito desse encontro!).

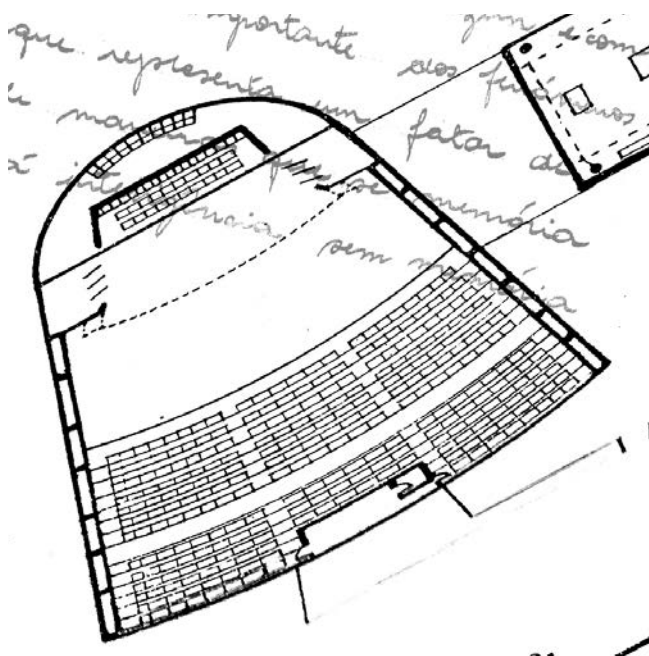
Assim como tem acontecido com a TV, há contradições enormes entre as possibilidades de uso da internet e as práticas escolares.

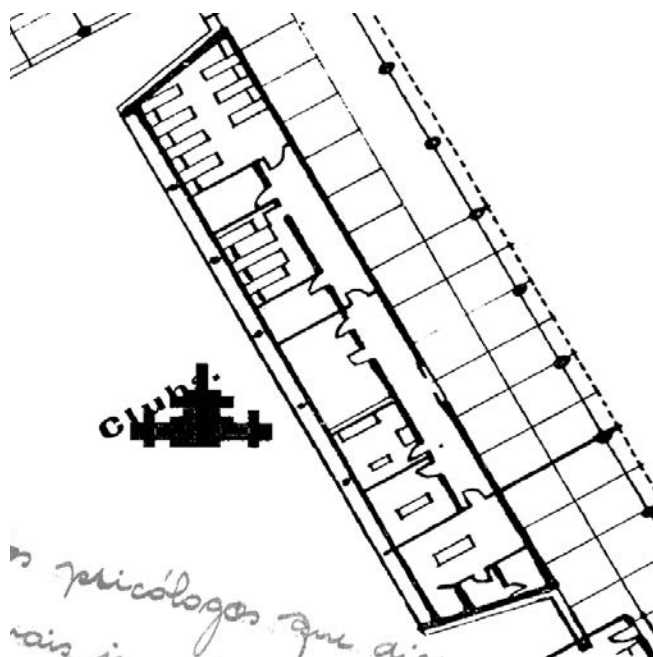
Uma primeira grande contradição parece presente num aparente *rancor* com que professores referem-se à pesquisa que resulta em *recorte e colagem* de material disponível na rede, quando isso nada mais é que atualização tecnológica das cópias de trechos de enciclopédias como *Barsa*, *Mirador*, *Enciclopédia do Estudante* e outras, em papel almaço pautado, que se fazia há alguns anos atrás. Ninguém pode defender que o trabalho automático de cópia manual permita mais leitura e consciência do conteúdo que a atual *pesquisa na internet*. Apenas gastava-se mais tempo para fazer o mesmo, em décadas passadas. Quando muito, essa prática servia ao treino de caligrafia, embora nem sempre funcionasse nem mesmo para isso.

Por outro lado, é comum ouvir comentários de educadores apoiados na falsa idéia de que as crianças e adolescentes teriam acesso a qualquer tipo de informação por meio da internet e que não precisariam mais do professor. Diante dessa falsa percepção, a escola tende a negligenciar aspectos de sua função educativa, propondo, não raro, formas maçantes e distorcidas de contato com a informação e com o conhecimento.

Ao observar várias atividades e aplicativos, é possível pensar que o que a escola propõe é muito pobre diante do que a indústria cultural, por meio do cinema e dos *games*, por exemplo, tem podido oferecer em termos de qualidade de imagem e de narrativas e propostas que absorvem a atenção de expectadores cada vez mais fiéis a esses meios. E muito disso disponível na internet. Porém, para acessar os conteúdos, é preciso saber utilizar os recursos disponíveis para navegação.

Muita gente sabe usar internet para fins muito específicos, geralmente de entretenimento, e bem menos para estudo, o





que ainda é pouco discutido entre os pesquisadores do campo educacional. Usar a internet para fins de estudo e pesquisa exige uma bagagem de critérios que se relacionam à questão do método. Em poucas palavras, é como aprender a usar o dicionário na alfabetização. E, nesse caso, a escola também precisa ser alfabetizada.

Estudos como o de Agner e Moraes atestam que a navegação na rede é algo bastante amplo e complexo, que:

...descreve atividades que podem variar desde as primeiras tentativas de exploração do ambiente empreendidas por um bebê, até sofisticados cálculos e planejamento que levam o homem à Lua. (...) No sentido amplo, navegação inclui o movimento virtual através de espaços cognitivos formados por informações e pelo conhecimento que daí emerge.⁵⁴

Considerando diferentes autores para sua abordagem sobre navegabilidade na web, Agner e Moraes destacam Nielsen, para quem as interfaces de navegação deveriam auxiliar o usuário a encontrar respostas a três questões fundamentais: *Onde estou? De onde vim? Para onde vou?*⁵⁵. Interessante observar que o espaço virtual coloca o homem diante das três questões ontológicas (da mesma forma que o espaço físico com que se depara desde que se toma consciência de si mesmo, por volta dos três anos de idade), enquanto oferece ao seu usuário a possibilidade de “circular por um espaço informacional composto de centenas de milhões ou até bilhões de páginas”⁵⁶.

Os autores⁵⁷ referem outros estudos, os quais tendem a concordar que a internet oferece “um espaço mental e um espaço físico virtual” por meio do qual o navegante pode *movimentar-se* para um objetivo ou não, de modo que pode haver muitas experiências frustrantes nesse ambiente, tanto quanto experiências bem-sucedidas. A questão é que ainda não há regras claras e bem definidas sobre o desenho de navegação e:

A navegação pode ser definida como um movimento cognitivo através

de espaços formados por dados, informações e pelo conhecimento que daí emerge. (...) Mudanças radicais, geradas pela navegação em espaços virtuais, foram introduzidas pelos hipertextos e pela *world wide web*. Usuários de documentos eletrônicos não olham ou lêem simplesmente as informações, mas interagem com elas, de formas sem precedentes... As interfaces gráficas com o usuário compreendem interações através de metáforas, imagens e conceitos – que habilitam funções e/ou significados.⁵⁸

Diante de tais afirmações e pensando sobre a organização dos ambientes escolares, pode-se notar que não se trata de construir frágeis adaptações do que acontece em ambientes físicos, utilizando os ambientes virtuais como meros repositórios de conteúdos que podem ser encontrados em outras fontes (muitas vezes, de maneira mais adequada e melhor estruturada).

O espaço virtual da internet é um *lugar* com múltiplos ambientes em construção, com uma série de desafios sobre como *movimentar-se* por ele, de modo que faça sentido ao *navegante*.

Tem sido cada vez mais comum ver crianças pequenas, com seus quatro ou cinco anos, já com aparente domínio de determinados processos do uso do computador para acesso à internet. O fato de *entrarem* nos sites da Discovery Kids ou da Cartoon Network ou da Disney para acessar joguinhos com seus personagens favoritos das séries de TV e com boa habilidade motora na coordenação do *mouse* – alguns deles muito interessantes e bem produzidos – não significa que essas crianças tenham qualquer domínio da rede para além de algumas habilidades que também são possíveis e observáveis nas interações em jogos físicos. Mesmo assim, é comum ver adultos boquiabertos, afirmando que “as crianças de hoje sabem de tudo”.

Com reações desse tipo, também é comum notar expectativas desproporcionais em relação às possibilidades efetivas de crianças e jovens frente à internet que, naturalmente, se frustram diante daquilo que se observa nas suas produções escritas, por exemplo. Quando surgem textos que revelam uma linguagem fragmentada e repleta de signos típicos dos sites de relacionamento, pais e professores queixam-se da qualidade da comunicação de seus

O espaço virtual da internet
é um lugar com múltiplos
ambientes em construção,
com uma série de desafios
sobre como movimentar-se
por ele, de modo que faça
sentido ao navegante.

filhos e alunos, e de seu suposto *analfabetismo* no que se refere à linguagem formal.

Ora, é comum ver crianças e adolescentes deixados a própria sorte para entenderem-se com a internet para pesquisas e outras finalidades. Quando há preocupação, no centro estão os conteúdos indiscutível e claramente comprometedores da formação, do ponto de vista da personalidade e dos valores. De modo tácito, às escolas parece caber cuidar de barrar a entrada em determinados sites, quando os estudantes estão sob sua guarda (física), enquanto à família cabe observar que outros usos estão sendo feitos sob seus domínios (físicos), encarando questões como os limites da privacidade dos filhos, quanto às comunidades e os amigos virtuais que se freqüentam pela tela do computador. Certamente, algo que se torna mais desafiador do que identificar as boas ou más companhias *físicas*.

Com isso, quero apontar para o fato de que os ambientes virtuais representam um desafio enorme à sociedade, tanto no que se refere a aproveitar o que de edificante podem oferecer, desde aspectos que interferem na formação de crianças e jovens, quanto a como lidar com a navegabilidade nesses ambientes. Parece que se está longe de chegar a respostas consistentes nesse âmbito, que compõe o desenvolvimento de uma arquitetura da informação.

De acordo com o Instituto de Arquitetura da Informação, trata-se de uma disciplina que “*emergiu da necessidade de organização do sempre crescente fluxo de informação que nos atinge diariamente, particularmente nos meios digitais*”⁵⁹.

Segundo os estudiosos desse campo, ainda não há consenso quanto ao modo como defini-la, mas é certo que congrega: o design estrutural de ambientes de informação compartilhados; a arte e a ciência da organização e categorização de sites, intranets, comunidades online e programas, de modo a facilitar sua *usabilidade e encontrabilidade*; e, uma comunidade de prática emergente focada em levar os princípios do design e da arquitetura ao ambiente digital. Então apresenta-se como uma área multidisciplinar, que se utiliza de conhecimentos dos campos da biblioteconomia, do desenho industrial, da psicologia, da lingüística, da lógica, da cognição, da administração e do jornalismo.

Observe-se que esse campo emergente amplia o significado da arquitetura, indicando suas possibilidades e desafios na criação de ambientes no espaço virtual.

Ainda assim, outro fenômeno importante que se pode observar com a rotina de inovação tecnológica a que somos todos submetidos, é o que está se constituindo em direção a um *pensamento audiovisual*⁶⁰, que se apóia em pressupostos muito distintos da linearidade a que gerações mais recentes estiveram habituadas. Sobre esse tipo de pensamento, presente em documentários, por exemplo, o autor afirma:

Eu acredito que os melhores documentários, aqueles que têm algum tipo de contribuição a dar para o conhecimento e a experiência do mundo, já não são mais documentários no sentido clássico do termo; eles são, na verdade, filmes-ensaios (ou vídeos-ensaios, ou ensaios em forma de programa de televisão ou hipermídia).

(...)

No futuro, quando as câmeras substituírem as canetas, quando os computadores editarem filmes em vez de textos, essa será provavel-

• • •

*os ambientes virtuais
representam um desafio
enorme à sociedade, tanto
no que se refere a aproveitar
o que de edificante podem
oferecer, desde aspectos que
interferem na formação
de crianças e jovens,
quanto a como lidar com
a navegabilidade nesses
ambientes.*

mente a maneira como “escreveremos” e daremos forma ao nosso pensamento.⁶¹

Considerar perspectivas como esta no que se refere ao trabalho com a formação propõe desafios à escola que não pode negá-las em nome de utilizações superficiais e empobrecidas do que a tecnologia possibilita. Por outro lado, a complexidade das questões relativas aos ambientes virtuais é tamanha que sugere mais um âmbito à multifuncionalidade da escola ou a necessidade de que a escola realize escolhas sobre como pode lidar com essas questões, revendo o foco de sua função na formação do sujeito.

Há que se notar, como já foi apontada, a diferença entre o modo como a indústria cultural atrai o seu consumidor para determinados tipos de produtos e serviços, e como a escola atrai seu público e revela a ele sua importância social.

As opções mercadológicas parecem ser tantas e, aparentemente, tão melhor estruturadas, que a escola parece ir perdendo espaço, como lugar de aprendizagem por excelência. Há outras alternativas se apresentando, de forma bem mais atraente, embora não se possa realizar, ainda, um juízo de valor sobre as qualidades dessas alternativas.

Talvez, a escola possa rever-se e definir-se como lugar de formação do sujeito, para além daquilo que outras agências e instâncias parecem melhor equipadas para fazer. Talvez a escola não precise continuar se configurando para a multifuncionalidade, mas rever sua *função* na maneira de lidar com a formação.

Para alcançar a possibilidade de a escola rever sua função, pode-se tomar a idéia de ambiente. Etimologicamente, o termo é assim apresentado: ambiente – do Lat. *ambiente*, adj. 2 *gén.*, envolvente; que rodeia os corpos por todos os lados; s. m., a esfera social em que se vive; o ar que se respira; tudo aquilo que envolve os seres vivos e as coisas⁶².

Pode-se notar que a origem e o significado da palavra contemplam uma infinidade de possibilidades de leitura. Pode-se pensar sobre o quanto a questão do ambiente é importante na determinação do tipo de formação que se ofereça ao sujeito. Pode-se pensar no quanto as abordagens a respeito dos ambientes formativos mais amplos, no âmbito da sociedade e da cultura, e até a própria escola, interferem no processo formativo, de maneira indelével e nem sempre percebida.

O breve recorte histórico traçado antes para situar as edificações escolares concatenadas ao projeto de sociedade, na esfera do capitalismo, já sugere amplas possibilidades de análise. Alinhados ao enunciado sobre o impacto relativo às tecnologias, essas possibilidades de análise multiplicam-se, tendendo ao infinito. E observa-se o quanto cada uma das seções deste artigo mereceria maior aprofundamento, o que não é possível dados os limites de suas dimensões. Assim, torna-se imperativo ajustar o foco, considerando a formação do sujeito.

Tomando o conceito de formação em Adorno, temos que “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a pseudoformação”⁶³.

Assim, pensar a formação exige que isso seja feito no âmbito da cultura e da sociedade situadas no tempo e no espaço. Algo disso foi feito nas seções anteriores, com o objetivo de construir uma argumentação por meio do recorte da configuração dos ambientes físicos e virtuais da escola.



*A própria formação é
marcada por contradições
que impulsionam o indivíduo
muito mais em direção à
adaptação ao existente que
ao aprendizado da distinção
entre o que lhe é próprio ou
alheio.*

Horkheimer e Adorno afirmam que:

Na sociedade humana (...), na qual tanto a vida intelectual quanto a vida afetiva se diferenciam com a formação do indivíduo, o indivíduo precisa de um controle crescente da projeção; ele tem que aprender ao mesmo tempo a aprimorá-la e a inibi-la. Aprendendo a distinguir, compelido por motivos econômicos, entre pensamentos e sentimentos próprios e alheios, surge a distinção do exterior e do interior, a possibilidade de distanciamento e identificação, a consciência de si e a consciência moral.⁶⁴

Mas esse movimento encontra muitos entraves para se realizar. A própria formação é marcada por contradições que impulsionam o indivíduo muito mais em direção à adaptação ao existente que ao aprendizado da distinção entre o que lhe é próprio ou alheio.

É por isso que esta seção propõe partir da noção de conhecimento como relação social e do papel da instituição escola como o lugar de *transmissão* do conhecimento por excelência, o que permite ajustar o foco da abordagem para a escola como *espaço de relações*.

Espaço de relações, porque está lá, porém cada vez mais descaracterizado em suas funções tradicionais (no que se refere à transmissão da cultura) e convencionais (no que se refere à formação para o mercado de trabalho). Como ambiente de socialização, parece que a escola atual se revela confusa e caótica, tanto quanto a sociedade e a cultura em que está inserida, considerando-se os movimentos de ruptura da chamada pós-modernidade.

A ênfase dos processos hegemônicos da sociedade aponta para a necessidade de a escola formar consumidores e profissionais para um mercado de trabalho cada vez mais complexo, em que novas competências socioprofissionais e novas habilidades técnicas são exigidas.

Essa formação envolve um redimensionamento das relações professor-aluno, desenvolvendo ambientes de aprendizagem com aportes para discussões das questões emergentes na sociedade. Parece que essas questões colocam em pauta, para a configuração da escola, elementos relativos à linguagem e à afetividade. Novos métodos e práticas pedagógicas parecem necessários, talvez algo na direção do que Adorno apresenta em “Educação e emancipação”⁶⁵, entre outras possibilidades.

Ainda não se pode dizer que haja algum modelo novo emergindo. No contexto de pós-modernidade ou da modernidade não realizada, ambientes físicos e virtuais das escolas revelam elementos que incidem sobre a formação do sujeito.

Talvez caiba pensar na escola como um espaço que recupere a perspectiva formativa desde o sentido ontológico, axiológico e epistemológico do conhecimento no contexto das relações que se desenvolvem na configuração da cultura e da sociedade. Talvez caiba à escola e aos que a fazem refletir sobre seu papel formativo, para além das exigências de multifuncionalidade – isso pode ser deixado a outras instâncias –, procurando manter uma perspectiva mais sólida quanto a enxergar o humano que deve estar presente no processo formativo.

Nesse sentido, pode-se dizer que, ainda que se possa contar com múltiplas mediações no campo físico e no campo virtual da configuração da escola, que prometem favorecer as perspectivas de ensino (embora ainda não o façam, como já apontado), é preciso atentar para o fato de que a produção do conhecimento e a formação não podem ser mediadas senão por humanos. A formação de crianças e jovens não pode ser realizada por meios digitais ou se converte, de antemão, em pseudoformação, como poderia ter afirmado Adorno⁶⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação possível de crianças e jovens em meio a todas as contradições sociais da contemporaneidade precisa ser mediada por seus pais e professores, ainda que estes também tenham muitas demandas externas a atender e estejam eles próprios ameaçados por tudo o que impera numa cultura voltada a sustentar a lógica do capital, e ainda que estes tenham várias lacunas em sua própria formação. A formação precisa conter e manter o que é eminentemente humano. E é necessário buscá-lo nos ambientes de que dispomos – como foi possível apreciar por meio da sugestão de Benjamin, quanto à possível liberação, que também a distração e o hábito poderiam proporcionar – transformando-os, liberando-os de seu caráter aprisionante da subjetividade.

Para tanto, o que se defende aqui é que a escola faça sua autocrítica para avançar na perspectiva da superação de suas contradições e cumprir um papel social para além de aparelho ideológico do capital. Que ela não se isole como se não enxergasse o que acontece ao seu redor. Que ela não seja tão permeável que se torne uma instituição amorfa e sem significado. Que ela se configure como um ambiente humano para a formação de humanos, aproveitando todas as possibilidades ambientais que possam servir a isso (e não somente o contrário). Que aqueles

Que aqueles que fazem a escola não abram mão de seu papel de educadores e de sua responsabilidade com as novas gerações, nutrindo a autoreflexão dialética sobre aquilo para que foram formados: a educação de um ser integral (e não um ser idealizado), como maneira de trabalhar pela preservação da humanidade.

que fazem a escola não abram mão de seu papel de educadores e de sua responsabilidade com as novas gerações, nutrindo a autoreflexão dialética sobre aquilo para que foram formados: a educação de um ser integral (e não um ser idealizado), como maneira de trabalhar pela preservação da humanidade.

NOTAS

- 1 SEGRE, Roberto. A razão construtiva nas escolas paulistas. **Projeto: revista mensal de arquitetura**, São Paulo, n. 321, p. 80-83, 2006. p. 80.
- 2 RIBEIRO, Darcy. **Teoria do Brasil**, Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1972. p. 114-5.
- 3 SEGRE, Roberto (2006), **op. cit.** .
- 4 MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braudel, 2005.
- 5 **Id. ibid.** p. 89.
- 6 SEGRE, Roberto (2006), **op. cit.**, p. 81.
- 7 **Id. ibid.** p. 82.
- 8 Conforme meu estudo anterior: ROGGERO, Rosemary. Uma leitura sobre o desenvolvimento do setor terciário no movimento do capitalismo contemporâneo do capital e suas relações com a qualificação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, set/dez., 1998. p. 2-15.

- ⁹ Embora conhecimento e informação não signifiquem o mesmo, no âmbito econômico não se encontra grande diferença prática.
- ¹⁰ BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro : Zahar, 2003.
- ¹¹ As obras dos autores referidos são: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro : Zahar, 2001; **Id. Identidade**. Rio de Janeiro : Zahar, 2006; **Id. Tempos líquidos**, Rio de Janeiro: Zahar, 2007; BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro : Zahar, 2003; CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura., São Paulo : Paz e Terra, 1999. v. 1; CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo : Xamã. 1996; HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Rio de Janeiro : Loyola. 1992; **Id. Espaços de esperança**. Rio de Janeiro : Loyola, 2004.
- ¹² DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Brasília: MEC, 1998. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- ¹³ DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. (introdução). Rio de Janeiro : Companhia de Freud, 2005.
- ¹⁴ SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 14 ed. Porto : Afrontamento, 2003; HARVEY, David. (1992) **op. cit.**; BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ¹⁵ BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Obras escolhidas**. São Paulo : Brasiliense. 1985. v. 1.
- ¹⁶ **Id. ibid.**
- ¹⁷ ARANTES, Otilia. **O lugar da arquitetura depois dos modernos**. São Paulo : Edusp. 1993. p. 193.
- ¹⁸ BENJAMIN, Walter. (1985), **op. cit.**, p. 194-195.
- ¹⁹ MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter afirmativo da cultura. **Cultura e Sociedade**, São Paulo, v. 1, 1997.
- ²⁰ ARQUITETURA da destruição. Alemanha : LP&M Editores, 1992. 1 DVD-Vídeo (121 min), p&b e color. Documentário. Direção geral: Peter Cohen, Narração: Bruno Ganz.
- ²¹ BENJAMIN, Walter. (1985), **op. cit.**
- ²² ARANTES (1993), **op. cit.**
- ²³ LE CORBUSIER **apud** ARANTES (1993), **op. cit.**
- ²⁴ ARANTES (1993), **op. cit.**
- ²⁵ ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa : Edições 70, 1970.
- ²⁶ ARANTES (1993) **op. cit.**, p. 55.
- ²⁷ TARUFI, Manfredo. **Apud** ARANTES (1993), **op. cit.**, p. 56.
- ²⁸ ARANTES (1993), **op. cit.**, p. 50.
- ²⁹ **Id. ibid.**
- ³⁰ Note-se que, enquanto Adorno argumenta que o capitalismo liquidara a experiência, Benjamin descreve sua degeneração em vivência, com o objetivo de adaptação, de disciplinamento do aparelho perceptivo do indivíduo para moldá-lo de acordo com as necessidades da vida moderna.
- ³¹ Pode-se citar as experiências que vêm sendo desenvolvidas por várias universidades no Brasil e no mundo, com o uso do Second Life como ambiente de aprendizagem. O Second Life é um metaverso que simula a vida e relações diversas, também possíveis no mundo físico, por meio da construção de avatares que representam os participantes nesse ambiente. No Second Life, até mesmo a arquitetura dos ambientes responde a outros conceitos e possibilidades.
- ³² ARANTES (1993), **op. cit.**, p. 57.
- ³³ **Id. ibid.**
- ³⁴ Aura é um conceito forjado por Benjamin para referir-se a “*uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja*”, conforme consta em BENJAMIN, Walter. (1985), **op. cit.**, p. 170.
- ³⁵ ARANTES (1993), **op. cit.**, p. 155.
- ³⁶ BENJAMIN, Walter. (1985), **op. cit.**
- ³⁷ HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Sociedade: temas básicos de sociologia**. São Paulo : Cultrix. 1973. p. 109-111.
- ³⁸ ARANTES, Otilia B. F. Uma estratégia fatal, a cultura nas novas gerações urbanas. In: VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único, desmanchando consensos**. Petrópolis : Vozes. 2000. p. 11-74.
- ³⁹ **Id. ibid.**
- ⁴⁰ **Id. ibid.**
- ⁴¹ **Id.** (1993), **op. cit.**, p. 13.
- ⁴² **Id. ibid.**, p. 16-17.
- ⁴³ As revistas divulgadoras de tendências já alardeiam as vantagens desse movimento, que promete uma qualidade de vida melhor nas grandes metrópoles. Se se quiser observar o que acontece nas grandes capitais mundiais, podemos tomar os cadernos de turismo dos principais jornais ou as revistas especializadas em turismo para ver como tais cidades vêm sendo *vendidas* como atrações que vêm recebendo grandes investimentos em revitalização, recuperação do patrimônio histórico e novas edificações monumentais – verdadeiros *templos* dedicados à expressão artística e cultural. No Brasil, o movimento também já tem sido disseminado por meio da mídia, desde o ano de 2000, como mostra, por exemplo, matéria de capa da *Revista Exame*, n. 1667, set., 2000 sobre os caminhos da revitalização das principais capitais do Brasil (sob a consultoria do grupo de Barcelona).
- ⁴⁴ Também é preciso notar que esse processo, ao mesmo tempo que gera um aumento na circulação de pessoas entre países em busca de um padrão de vida melhor, acirra os movimentos xenofóbicos, cujas soluções políticas mostram-se extremamente contraditórias, como o caso da recente legislação sobre a imigração adotada pela União Européia, em junho de 2008, que tem causado reações em nível mundial, sobretudo por parte de países que foram colônias de países europeus.
- ⁴⁵ ARANTES (1993), **op. cit.**, p. 20.
- ⁴⁶ **Id. ibid.**
- ⁴⁷ Essa tendência surgiu em Baltimore, nos Estados Unidos, mas ganhou expressão em Barcelona, por ocasião dos preparativos às Olimpíadas de 1990, coordenadas por Jordi Borja, Manuel Castells e Juan Campreciós, tornados estrelas mundiais do planejamento urbano estratégico, conforme VAINER, Carlos B. Pátria, empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do planejamento estratégico Urbano. In: VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único, desmanchando consensos**.

- ⁴⁸ ARANTES (1993), **op. cit.**, p. 31.
- ⁴⁹ Observe-se a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Unesco nesse sentido, associando o diversidade cultural e crescimento econômico, no âmbito da globalização (Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>).
- ⁵⁰ RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1996.
- ⁵¹ BOTTON, Alain de. A morada de hoje. In: **Arquitetura da felicidade**. DVD. São Paulo : Ed. Abril, 2008.
- ⁵² **Id. ibid.**
- ⁵³ **Id. ibid.**
- ⁵⁴ AGNER, Luiz; MORAES, Anamaria. Navegação e arquitetura de informação na web: a perspectiva do usuário. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro: Senac Nacional, v., 29, n. 1, jan./abr., 2003. p. 1. Disponível também em: <http://www.senac.br/BTS/291/boltec291e.htm>.
- ⁵⁵ **Id. ibid**
- ⁵⁶ **Id. ibid.**
- ⁵⁷ **Id. ibid**
- ⁵⁸ **Id. ibid.**, p. 8.
- ⁵⁹ INSTITUTO DE ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO. **O que é arquitetura de informação?** Disponível em: <<http://iainstitute.org/pt/>>. Acesso em 05/12/2008.
- ⁶⁰ MACHADO, Arlindo. **O filme-ensaio**. Intermédias, 2006. Disponível em: <www.intermedias.com/txt/ed56> Acesso em 03/07/08.
- ⁶¹ **Id. ibid.**, p. 10, 13.
- ⁶² DICIONÁRIO etimológico Priberam. Disponível em: <www.priberam.pt/dlpo/ajuda/ajuda_abreviaturas_etimo.aspx> Acesso em 02/07/2008.
- ⁶³ ADORNO, Theodor. **Teoria de la seudocultura sociológica**. Madrid : Taurus, 1971. p. 142-143.
- ⁶⁴ HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **O conceito de esclarecimento**: dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 175.
- ⁶⁵ ADORNO. Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ⁶⁶ **Id.** (1971), **op. cit.**

ABSTRACT

Rosemary Roggero. *Physical and virtual environments in school configuration: another way to reflect on the self-formation (Bildung) of the subject.*

This article studies school configuration, by interpreting physical and virtual environments. It takes into account aspects of the knowledge society, the affirmative culture that maintains it, changes in the cities in general and how they interfere with the school as part of the context. The article focus on the Internet when it comes to school virtual environments. The argument refers to the issue of self-formation (Bildung) of the subject, presupposing that knowledge is a social relation and the school a space and environment of relations where this self-formation takes place, proposing a self-criticism of the school based on this approach to reality, which offers another pathway to reflect on its social function.

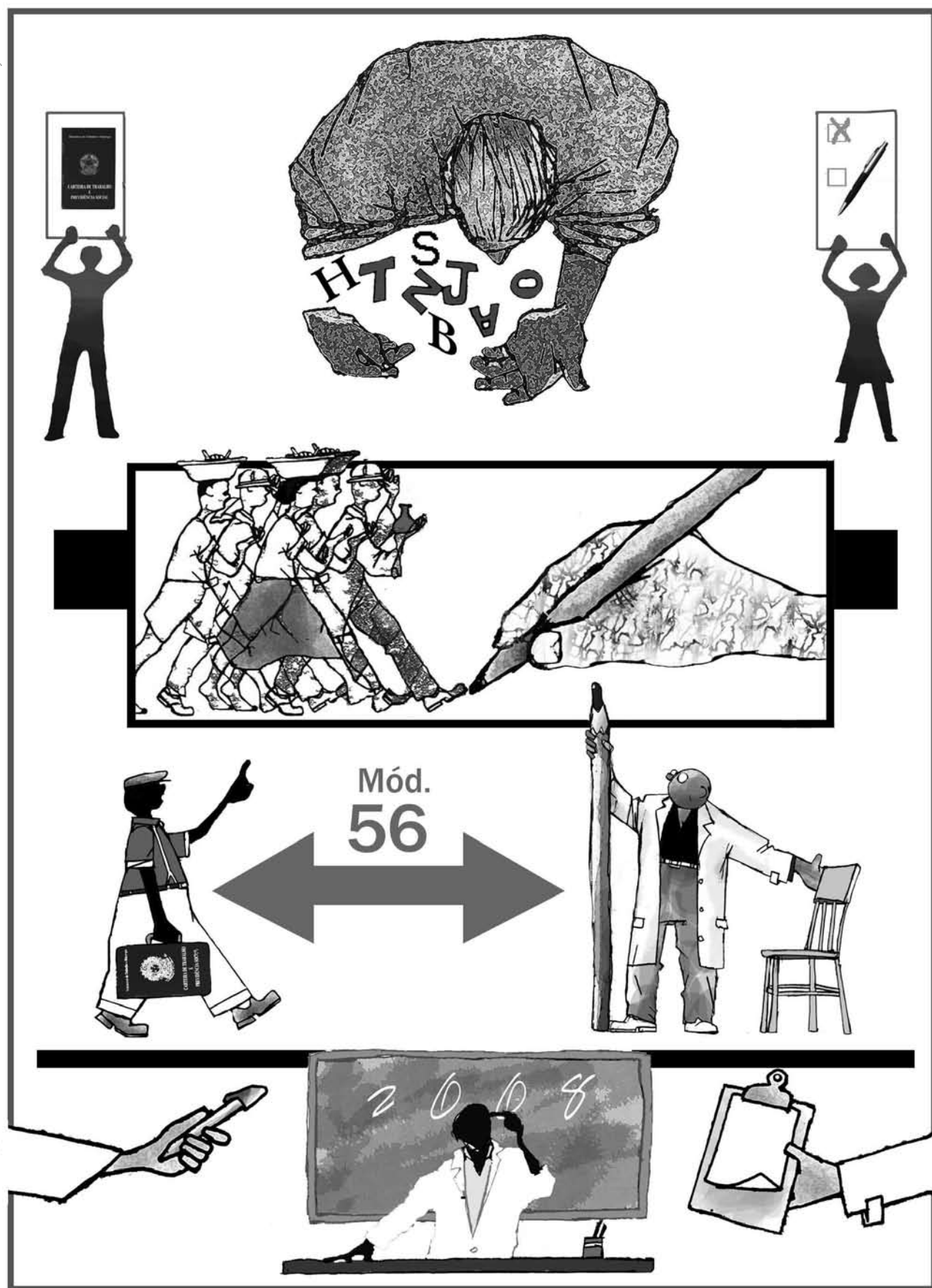
Keywords: *School; Physical Environments; Virtual Environments; Self-formation (Bildung) of the Subject.*

RESUMEN

Rosemary Roggero. *Ambientes físicos y virtuales en la configuración de la escuela: otro camino para pensar la formación del sujeto.*

Se trata de un estudio sobre la configuración de la escuela a través de una interpretación de los ambientes físicos y de los ambientes virtuales. Toma en consideración aspectos de la sociedad del conocimiento, de la cultura afirmativa que la sostiene, los cambios en las ciudades de modo general y como interfieren en la escuela como parte del contexto. Se centra en Internet con relación a los ambientes virtuales de la escuela. La argumentación remite a la cuestión de la formación del sujeto considerando el conocimiento como una relación social y la escuela como un espacio y ambiente de relaciones donde esa formación se da. Propone una autocrítica de la escuela basada en ese recorte de la realidad que ofrece otro camino para pensar la función social.

Palabras clave: *Escuela; Ambientes físicos; Ambientes virtuales; Formación del sujeto.*



A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO SENAC NO CEARÁ

*Maria José Camelo Maciel**

Resumo

Trata-se de relato da experiência de implantação da proposta de Itinerários Formativos no Senac Ceará. São apresentados os pressupostos e os princípios que orientaram a proposta de construção de currículos flexíveis com base na relação indissociável entre o mundo do trabalho e a educação profissional. A partir desse pressuposto se reconheceu ser necessário articular saberes técnico-científicos, saberes sociais e saberes específicos do trabalho nas propostas curriculares, decorrendo disso o desdobramento da construção da proposta relatada. A partir daí, foram reconfiguradas a oferta e a gestão da educação profissional contextualizadas numa sociedade em que conhecimento, mudança e inovação assumem a centralidade nos processos de trabalho.

Palavras-chave: Itinerários Formativos; Mundo do Trabalho; Flexibilização Curricular; Formação Continuada; Competências.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças paradigmáticas no âmbito do mundo do trabalho resultam em mudanças nos modos de conceber a educação. Assim, opera-se uma reconfiguração do espaço pedagógico que, por sua vez, remete a uma reconceitualização ou ressignificação de dimensões ou aspectos que integram o agir pedagógico na educação profissional.

Nesse sentido, a introdução de noções, como competências, flexibilidade curricular e formação continuada no âmbito da educação profissional reflete o modo predominante de se pensar a referida modalidade de educação na época atual. Trata-se, na verdade, de um certo modo de entender e “traduzir” em ações concretas as exigências dessa nova época.

A organização de currículos sob a forma de Itinerários Formativos, por conseguinte, traduz-se numa estratégia de articular, de forma sistematizada, as noções acima citadas para serem refletidas tanto na organização curricular como no modo de ofertar a educação profissional, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudos em trajetórias de educação permanente.

Essa proposta se apresenta como substitutiva, tanto das perspectivas de treinamento, que apostam no adestramento do trabalhador para processos de trabalho mecânicos e alienantes, quanto dos modelos de currículos cartesianos e lineares. Frente

aos limites e entraves produzidos por essas perspectivas, o modelo de Itinerários Formativos emerge como aposta na racionalidade inerente aos processos de produção atuais, marcados intensamente pela incorporação de ciência e tecnologia.

Nos Itinerários Formativos, a oferta da educação profissional não ocorre meramente centrada em produtos, mas no estabelecimento de processos que proporcionem aos alunos o atendimento de suas necessidades e expectativas diante das novas exigências e relações estabelecidas pela atual configuração social, numa perspectiva de formação inicial e continuada.

Tal mudança de enfoque exigirá uma revisão do modo de entender e operar a educação profissional e, por conseqüência, dos modos de entender suas realizações e relações com a cultura e a sociedade. A educação profissional, ao compreender-se sob essa perspectiva, passa a articular-se em torno de uma nova referência, ensejando outras preocupações, ênfases e entendimentos acerca de seus processos e finalidades.

2. PRESSUPOSTOS DA PROPOSTA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Numa incursão na relação entre trabalho e educação, facilmente se apreende que as mudanças ocorridas no mundo profissional passaram a estabelecer uma nova mediação entre homem e trabalho, na qual o conhecimento, a mudança e a inovação são elementos centrais.

Emerge daí a compreensão de que, para além de uma formação instrumental e fragmentada, coloca-se como imperativa a necessidade permanente de formação e atualização profissional

* Pedagoga, mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará. Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e diretora de Educação Profissional do Senac Ceará. E-mail: mmaciel@ce.senac.br.
Recebido para publicação em: 04/04/08.

A educação profissional, na perspectiva dos Itinerários Formativos, passa a ter uma vinculação muito mais estreita com o mundo do trabalho, e sua oferta passa a ser informada por princípios como flexibilidade curricular, formação contínua e desenvolvimento de competências.

dentro de um conceito educacional distinto daqueles comumente postos em prática nas instituições de formação.

A equipe do Senac Ceará, ao pretender realizar uma nova reconfiguração no modelo de atuação institucional, visualizou, na construção de Itinerários Formativos¹, a forma ideal para o estabelecimento de uma nova referência de organização curricular, oferta e gestão da educação profissional capaz de traduzir as recentes exigências sociais e culturais da educação para o trabalho.

A educação profissional, na perspectiva dos Itinerários Formativos, passa a ter uma vinculação muito mais estreita com o mundo do trabalho, e sua oferta passa a ser informada por princípios como flexibilidade curricular, formação contínua e desenvolvimento de competências.

Ao assumirmos o mundo do trabalho como referência balizadora da reconfiguração da organização curricular, passamos a agir embasados por uma compreensão ampliada de educação profissional que leva em conta sua dinâmica e suas contradições, os contextos sociais macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, a intensa incorporação da ciência e da tecnologia nos processos produtivos, os valores que informam as novas relações num modelo de sociedade democrática, os conhecimentos científicos e os saberes do trabalho.

Nesse sentido, ao construirmos a proposta de Itinerários Formativos no Senac Ceará, partimos da concepção de que a educação, particularmente a educação profissional, constrói-se a partir de relações sociais historicamente situadas. Assim como em Manfredi (2002)², consideramos que a educação profissional

tem uma dimensão social intrínseca que extrapola a simples preparação para uma ocupação específica no mercado de trabalho e “postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica”, vinculando-se, portanto, ao mundo do trabalho³. A isso equivale dizer que serão contemplados no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade.

Assumimos, nesta perspectiva, a defesa de três dimensões imprescindíveis ao currículo da educação profissional. A primeira é a técnico-científica, por entendermos que os saberes científicos, enquanto conhecimentos metódicos e sistematizados, constituem-se de elementos produzidos culturalmente que precisam ser socializados igualmente entre todos os homens e mulheres. Assumir a defesa da dimensão técnico-científica na educação profissional significa, pois, colocar à disposição dos educandos esses elementos culturais para que “cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANNI, 2003)⁴.

A segunda dimensão é a sociopolítico-cultural, que comparece de forma muito importante como aquela que contempla os saberes sociais e serve como referência para desvelar a realidade, nela se situando e entendendo a essência e a lógica dos fenômenos que hoje determinam as relações sociais.

Por fim, a dimensão específica da formação profissional, a que comporta os saberes profissionais. Entendemos, assim como Savianni (2003)⁵, que o “habitus” é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. O referido autor, ao se reportar ao desenvolvimento de habilidades como, por exemplo, dirigir, ler e escrever, ressalta que isso se faz a partir da fixação de certos automatismos e de sua incorporação, isto é, quando passam a fazer parte de nosso corpo e organismo, são interiorizados em nosso próprio ser para nos permitir agir com segurança e desenvoltura.

Vale dizer que, apesar de as habilidades dos ofícios serem desenvolvidas por meio de um processo deliberado e sistemático de domínio de mecanismos, essa dimensão não pode ser considerada um mero automatismo, uma vez que ela ocorre por intermédio de um processo de superação no sentido dialético, ou seja, os aspectos mecânicos são negados não por exclusão, mas por incorporação, convertendo-se, assim, numa espécie de segunda natureza. Tal dimensão, certamente, tem um papel preponderante na evolução e transformação das técnicas e tecnologias do trabalho.

Contudo, nenhuma dessas dimensões isoladamente é capaz de dar conta da complexidade da educação para o trabalho, mas somente o conjunto pode ser capaz de conferir uma dimensão mais ampla à formação dos trabalhadores e trabalhadoras. Daí entendermos que o modelo de competências atende aos requisitos dessa formação, uma vez que articula, no processo educativo, as dimensões acima citadas e estabelece uma nova dinâmica para o trabalho pedagógico no qual se cria uma ambiência mais apropriada à construção de conhecimentos significativos, ao exercício da participação ativa do educando no seu processo de

aprendizagem e ao desenvolvimento do senso crítico e analítico dos sujeitos trabalhadores.

3. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: SISTEMA MODULAR

A opção de organizar a oferta de cursos sob a forma de Itinerários Formativos favoreceu a construção de currículos atualizados e flexíveis. A organização do portfólio dos cursos de cada área foi feita de modo que um curso é apresentado como uma etapa de um percurso de formação e está sempre associado à existência de diversas alternativas de trajetórias. Assim sendo, o aluno terá um grau de liberdade relativamente amplo para definir o seu percurso.

Partindo do pressuposto que considera a relação indissociável da educação profissional com o mundo do trabalho – a partir do que se faz necessário articular saberes técnico-científicos, sociais e específicos do trabalho –, os currículos dos cursos de capacitação e dos cursos técnicos do Senac Ceará se organizam em módulos, de forma a articular os três saberes mencionados.

A estruturação modular deve garantir a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desempenho competente da ocupação, bem como os saberes que informam as relações sociais no mundo do trabalho. A modularização se apresenta como uma das formas de flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem do aluno e na ampliação contínua de competências. Os módulos podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos profissionais que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma etapa do processo de formação.

Os módulos que compõem os diferentes itinerários profissionais podem ter as seguintes características:

- a) módulos com terminalidade: preparam o aluno para exercer algum tipo de atividade profissional, para ocupar uma função reconhecidamente existente no mercado de trabalho;
- b) módulos sem terminalidade: desenvolvem competências de caráter geral, que fundamentam o processo de trabalho e permitem a “navegabilidade” na área profissional.

A atribuição de terminalidade ao módulo é possível quando, em uma etapa do curso, o aluno é habilitado para exercer uma atividade profissional identificada no mercado de trabalho, conferindo-lhe certificado de qualificação profissional correspondente àquela habilitação.

A modularização facilita a flexibilidade curricular e permite aos alunos construir itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases circunscritas de formação como também com vistas à educação continuada, simultânea ou alternadamente a fases do exercício profissional.

A flexibilização nos currículos dos cursos do Senac/CE se expressa nas seguintes estratégias de modularização:

- a) módulo integrador: compreende as competências gerais de caráter técnico-científico e socioeconômico-cultural que fundamentam uma determinada área de formação. É um módulo sem terminalidade profissional;
- b) módulos específicos da formação profissional: congregam as competências técnico-operacionais específicas da ocupação. São módulos com terminalidade profissional;
- c) módulo complementar: obrigatório quando fizer parte da contabilização curricular do curso e tem o objetivo de complementar a formação daquele profissional (ex: o aluno opta por cursar módulos de Informática, Idiomas, Português etc.);
- d) módulo de enriquecimento curricular: são indicações de outras ações, a título de sugestão, que, mesmo não fazendo parte da formação específica da qual fez ou faz parte o aluno, podem enriquecer o currículo do profissional, numa perspectiva de encarecimento.

Vale destacar que o módulo integrador funciona como um tronco comum a todos os cursos dentro de uma mesma área e enfoca, de forma mais acentuada, os saberes sociais, os quais se desenrolam no desenvolvimento dos módulos seguintes em abordagens transversais ancoradas nas situações específicas do contexto profissional.

As abordagens de temáticas de Meio Ambiente, como desperdício e consumismo, por exemplo, são retomados na hora da prática supervisionada como reforço a atitudes e condutas a serem incorporadas pelos alunos no exercício da profissão e da cidadania. São abordados também temas sobre mercado de trabalho na área em que o módulo se localiza, enfatizando assuntos como organização dos processos de trabalho na área, novas tecnologias e formas de gestão incorporadas ao trabalho, dinâmica dos empregos, empreendedorismo, entre outros, de modo a contextualizar o aluno no cenário profissional no qual irá atuar.

Os módulos complementares são apresentados enquanto possibilidade de contemplar, além da formação em uma área específica do saber, uma formação complementar em outra área que instrumentalize o aluno ao uso das diversas linguagens hoje altamente valorizadas no mercado de trabalho como, por exemplo, idiomas e informática.

Os módulos de enriquecimento curricular são apresentados com o propósito de possibilitar ao aluno alternativas de ampliação dos conhecimentos, por meio de formações que possibilitem uma atuação mais polivalente na área, tornando-o mais apto a se manter em um mercado de trabalho altamente volátil e competitivo.

A organização dos currículos, nessa



perspectiva, reflete a flexibilidade em diversas dimensões, tais como oferta dos cursos, organização de conteúdos por módulos e organização dos blocos e unidades temáticas.

Nessa perspectiva, os módulos dos cursos do Senac/CE que se focam na construção de competências foram organizados seguindo a seguinte estruturação:

- a) bloco temático: agrupamento de unidades temáticas, articuladas entre si, que convergem para a construção de um conjunto de competências afins;
- b) unidade temática: é um componente curricular que agrega as bases tecnológicas relacionadas a uma determinada competência;
- c) unidade temática aberta: são unidades que têm potencial de despertar interesse nos profissionais de determinada área, podendo ser ofertadas a quem já atua naquela área em forma de seminários abertos.

4. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA NO SENAC CEARÁ

O planejamento e a implantação da proposta de Itinerários Formativos no Senac Ceará ocorreram em diversas etapas. A partir de 2006, realizamos pesquisas, encontros e oficinas com instrutores, coordenadores e supervisores pedagógicos, empresários e profissionais de referência do mercado de trabalho para a elaboração da proposta, conforme descreveremos a seguir.

Etapas I

Pesquisa de demanda: o ponto de partida foi a realização de uma pesquisa sobre demanda de mercado nas áreas de atuação do Senac, pesquisa essa que utilizou a técnica de grupos focais (34 grupos) como estratégia metodológica qualitativa. Os profissionais e empresários que compuseram esses grupos foram selecionados em função do poder de decisão, representação e articulação nas empresas e/ou segmentos selecionados.

A pesquisa foi realizada pelo Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento do Comércio – IPDC –, integrante do Sistema Feco-

mércio do Ceará, juntamente com a equipe da USTP – Unidade de Suporte Técnico-Pedagógico do Senac/CE.

As principais variáveis investigadas foram interação/articulação entre profissionais, lacunas de desempenho da profissão/setor (necessidade de qualificação da mão-de-obra), demanda por profissionais, organização dos processos de trabalho, formas de gestão e tecnologias incorporadas.

Os *o quê*, *porquê*, *como* e *onde* foram pesquisados a partir do levantamento sobre as dificuldades, expectativas, desejos, impressões e sentimentos verbais e não-verbais dos componentes dos grupos, decorrentes de estímulos provocados durante as discussões. As principais contribuições da pesquisa nos grupos focais foram:

- a) gerar hipóteses sobre necessidade de cursos de qualificação profissional em segmentos selecionados, adequação das abordagens curriculares às formas de organização e gestão dos processos de trabalho;
- b) subsidiar o Senac com informações que possibilitassem a formulação dos itinerários profissionais e formativos nas respectivas áreas/subáreas de atuação;
- c) viabilizar dados que norteassem e permitissem correção de rumos na formatação, oferta e divulgação de produtos.

As informações colhidas nos grupos focais foram complementadas com dados de outras fontes, como Sine/IDT, classificados de jornais, agências de emprego virtual, CBO, estudo/análise da concorrência, entrevistas diretas a empregadores, seguindo os roteiros estabelecidos pelo Departamento Nacional do Senac, e apresentados por ocasião da Oficina de Construção de Itinerários Formativos da área de Saúde.

Etapas II

Oficinas de Construção dos Itinerários Formativos: de posse dos dados colhidos na pesquisa, passou-se a realizar as Oficinas de Construção dos Itinerários Formativos por área. Utilizou-se da metodologia repassada pelo Departamento Nacional do Senac por ocasião da construção dos Itinerários Formativos da área de Saúde no Senac/CE. As oficinas enfocaram momentos de exposição



dialogada, atividades em grupo, discussões em dupla e coletiva, leitura de textos diversos, bem como dinâmicas de sensibilização e aprendizagem. O produto final das oficinas foi o desenho do Itinerário Formativo de cada área e respectivas subáreas. Ou seja, foi a construção das árvores do conhecimento.

Etapas III

Revisão técnica: nessa etapa, toda a equipe técnica debruçou-se sobre o material produzido para uma análise crítica e aprofundada, a fim de proceder os ajustes e correções necessários, considerando a realidade interna do Regional e suas possibilidades de projeção para abranger as demandas identificadas nos Itinerários Formativos.

Etapas IV

Revisão e adequação do portfólio: fase em que todos os planos de curso foram revisados, com vistas à adequação aos princípios da flexibilização e modularização, observando:

- a) definição de terminalidades por conjunto de competências articuladas (associadas às ocupações, aos contextos e/ou às funções e subfunções da área profissional);
- b) desenho dos módulos do currículo, considerando o conjunto de competências articuladas;
- c) definição dos Itinerários Formativos, critérios de acesso aos módulos e ao curso, saídas intermediárias e finais, certificados e diplomas.

Etapas V

Implantação dos Itinerários Formativos: etapa constituída por diversas fases, divididas entre o final de 2006 e todo o ano de 2007, que envolveram desde a completa reestruturação de todo o material de divulgação (fôlderes, site, programação de oferta dos cursos etc.), aperfeiçoamento didático-pedagógico dos instrutores, atualização do material didático, preparação das equipes de atendimento, agência de empregos e supervisão pedagógica, atualização e modernização de ambientes pedagógicos, até a adequação do sistema informatizado para os devidos controles de secretaria escolar e estatística decorrentes.

Etapas VI

Gestão pedagógica: etapa de execução dos itinerários que pressupõe um trabalho contínuo, envolvendo:

- a) definição e planejamento dos projetos integradores para o desenvolvimento dos módulos e formulação de problemas desafiadores;
- b) planejamento dos insumos requeridos em cada projeto, definição do docente, coordenador de cada projeto;
- c) definição de estágio supervisionado, quando necessário;
- d) definição de estratégias e recursos de aprendizagem;
- e) definição do processo de avaliação da aprendizagem e dos critérios de aproveitamento de estudos, instrumentos de acompanhamento e avaliação.

A implantação dos Itinerários Formativos gerou a necessidade de uma nova forma de relacionamento com o aluno a partir de um modelo lógico que rompe com a prática de ofertas pontuais de cursos isolados e implica na oferta de possibilidades diversas de trajetórias de formação.

5. GERENCIAMENTO DAS MATRÍCULAS NO ÂMBITO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A implantação dos Itinerários Formativos gerou a necessidade de uma nova forma de relacionamento com o aluno a partir de um modelo lógico que rompe com a prática de ofertas pontuais de cursos isolados e implica na oferta de possibilidades diversas de trajetórias de formação. As matrículas são processadas por curso e/ou módulos estabelecidos de acordo com os Itinerários Formativos.

Para atender a flexibilidade do currículo previsto nos Itinerários Formativos, o Senac Ceará adotou o aproveitamento dos módulos conforme descrito abaixo:

- a) nos cursos de capacitação, a matrícula inicial se dá no módulo integrador e deve atender aos pré-requisitos estabelecidos nos cursos desejados pelo candidato. O aluno que fizer o módulo integrador terá a condição de navegação em qualquer uma das capacitações ofertadas dentro da área em que se matriculou;
- b) para os módulos subsequentes, o aluno deve comprovar a conclusão do módulo anterior;
- c) o aluno que concluir o módulo integrador e; por motivo de força maior; precisar parar temporariamente os estudos, tem a carência de dois anos para retomar e prosseguir em qualquer uma das capacitações da área em que fez o referido módulo, desde que manifeste intenção à Secretaria Acadêmica por meio de requerimento, solicitando o trancamento provisório da matrícula;
- d) cada capacitação pode ter uma, duas ou mais terminalidades, previstas conforme a estrutura ocupacional brasileira, definidas nos Itinerários Formativos;

• • •

é a educação e os processos pedagógicos que movem as estruturas nas instituições de ensino, e não o seu contrário.

- e) serão conferidos certificados de capacitação de acordo com cada terminalidade, a qual permitirá se contabilizar uma meta de matrícula concluída;
- f) o aluno que concluir o módulo de formação intermediária poderá dar continuidade ao curso no prazo de dois anos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e seus processos têm caminhado a passos lentos em relação às mudanças processadas nas estruturas organizacionais das instituições de ensino. Muito se tem falado e ousado em termos de inovação dentro das instituições educacionais, o que, na maioria das vezes, implica na introdução de novas tecnologias, novas formas de gestão através de ferramentas mais modernas, mas muito pouco tem sido feito na essência realmente impulsionadora da mudança: os processos pedagógicos.

Ao nos referirmos à educação e aos processos pedagógicos como essência e alma da inovação, assim o fazemos por acreditarmos que é a partir de tais processos que se materializam as alterações na instituição educacional como um todo: na função social, nas estruturas funcionais, no espaço físico, na sala de aula, no papel dos seus agentes (professores, alunos e funcionários) e na relação que essas instituições travam com os seus clientes. Numa palavra: é a educação e os processos pedagógicos que movem as estruturas nas instituições de ensino, e não o seu contrário.

A nossa experiência com a construção e implementação da proposta pedagógica organizada sob forma de Itinerários Formativos nos provou que as mudanças não são criadas do nada, apenas por modismos, mas que são estabelecidas a partir das exigências do novo modelo que trouxe implícitas em si outras possibilidades, tais como formas diferenciadas de relacionamento com o aluno, de gestão pedagógica e de concepção da oferta e da divulgação da educação profissional etc. Obviamente já não se trata mais de justificar a educação profissional com base em ofertas articuladas com as conveniências internas da instituição num projeto de formação previamente estabelecido pelos educadores, mas sim com base em ofertas articuladas com

demandas reais do mundo do trabalho e com o atendimento das expectativas sociais dos sujeitos que buscam na educação profissional a possibilidade de conseguir emprego, gerar trabalho e renda, mudar de profissional, ascender profissionalmente, atualizar conhecimentos profissionais, entre outras expectativas. A excelência da proposta pedagógica se revela na medida e no grau em que essas expectativas são atendidas.

Do ponto de vista da gestão pedagógica propriamente dita, a referida perspectiva rompe com a lógica da “grade curricular” e impõe uma maior articulação com a realidade profissional e social. A prática de planejar os currículos passa a ocorrer de forma participativa e a organização curricular assume uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada. A implementação desses currículos passa a exigir um tratamento didático-metodológico diferenciado dos processos de ensino e de aprendizagem, o que inclui processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos processos de formação, construção significativa de conhecimentos, seleção de situações de aprendizagem adequadas à natureza dos conteúdos, utilização de metodologias como a pedagogia de projetos, estudos de casos, situações-problema, e os processos de avaliação passam a ser predominantemente formativos. Isso imprime uma nova vitalidade ao projeto político-pedagógico.

Finalmente, vale destacar também que a proposta mantém uma coerência interna com as novas formas de gestão implementadas nos diversos Departamentos Regionais do Senac, o que favorece, além da unificação de propósitos do grupo gestor como um todo, o fortalecimento da identidade institucional. No Regional do Ceará, desde o presidente, a diretoria regional, a diretoria administrativo-financeira e os funcionários, passaram a falar a mesma linguagem, o que expressa ao público uma linguagem institucional própria e única.

Além disso, a proposta de Itinerários Formativos, ao mesmo tempo em que se gesta sob o signo da inovação dentro do Senac, posicionando a Instituição na vanguarda da educação profissional, com portfólios atualizados e inovadores, não foge a lógica que, necessariamente, deve informar a educação profissional enquanto práxis social. Assim sendo, não pode se subsumir a lógica estreita do treinamento sem considerar os múltiplos aspectos do mundo do trabalho e da formação humana.



*não pode se subsumir
a lógica estreita do
treinamento sem considerar
os múltiplos aspectos do
mundo do trabalho e da
formação humana.*

ABSTRACT

Maria José Camelo Maciel. *Building educational pathways for SENAC in Ceará state.*

The article is an account of the experience of implementing the proposal of educational pathways at the SENAC, in the state of Ceará. Based on a indissoluble relation between the world of labor and vocational training, assumptions and principles are presented that guided the proposal of a new flexible curricula. On the basis of this assumption, it was necessary to articulate technical and scientific knowledge, social knowledge, and specific work-related knowledge in the curricular proposals. The construction of the proposal discussed in the article results from this assumption. From then on, vocational training provision and management were reconfigured, contextualized in a society in which knowledge, change, and innovation are at the centre of labor processes.

Keywords: Educational Pathways; World of Labor; Curricular Flexibilization; Continued Education; Competences.

RESUMEN

Maria José Camelo Maciel. *La construcción de la propuesta de itinerarios formativos del SENAC en Ceará.*

Se trata del relato de la experiencia de implantación de la propuesta de Itinerarios Formativos en el Senac de Ceará. Se presentan los presupuestos y principios que orientan la propuesta de construcción de planes de estudio flexibles basados en la relación indisoluble que existe entre el mundo del trabajo y la educación profesional. A partir de ese presupuesto se hizo necesario articular el saber técnico científico, el saber social y el saber específico del trabajo en las propuestas de los planes de estudio, lo que dio como resultado la construcción de la propuesta relatada. A partir de ese momento, se reconfiguró la gestión de la educación profesional contextualizada en una sociedad en que conocimiento, cambio e innovación asumen carácter central en los procesos de trabajo.

Palabras clave: Itinerarios formativos; Mundo del trabajo; Flexibilización de planes de estudio; Formación continua; Competencias.

NOTAS:

- ¹ Itinerário Formativo é um conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, e se constitui na organização de uma trajetória de educação permanente. SENAC/DN. **Referenciais curriculares para a educação profissional do Senac.** Rio de Janeiro, 2001; REAL, E. M. M.; ARAÚJO, M. L. M. da; TEIXEIRA, M. V. **Itinerários Formativos:** metodologia de construção. Rio de Janeiro : SENAC/DEP/CPA, 2005. 44 p.
- ² MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo : Cortez, 2003. p. 57.
- ³ A educação para o trabalho se liga, diretamente, não ao mercado de trabalho, mas ao mundo do trabalho, onde se inclui um conjunto de fatores ligados entre si e que envolvem todas as relações que determinam o modo de trabalhar e a maneira como este se organiza socialmente. O mundo do trabalho abrange a configuração das relações sociais de trabalho e de produção num dado momento histórico, o ambiente de produção, o mercado consumidor, a organização dos trabalhadores, suas lutas e conquistas, entre outros.
- ⁴ SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003. p.14.
- ⁵ Id. *ibid.*

O CENÁRIO DA EAD NA AMÉRICA LATINA



François Marchessou
Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade de Poitiers, (França), e pela Universidade de Brandeís (EUA); Mestre em Artes pela Universidade de Iowa (EUA); Diretor do Setor Audiovisual da Universidade de Poitiers (OAVUP); Membro do grupo de peritos profissionais sobre TV e TICs aplicadas à educação e cultura, Canal ATEI, da TV Educativa Ibero-Americana; Membro da Association for Educational Communication and Technology (Indiana, EUA); Vice Presidente do Consórcio Orion de universidades latino-americanas e europeias; Diretor da Casa de los Países del Cono Sur, interface entre as universidades francesas e as universidades de Argentina, Bolívia, Chile, Uruguai e Paraguai.
E-mail: francois.marchessou@wanadoo.fr
Site: www.francoismarchessou.com

François Marchessou atuou em programas de treinamento e na produção de relatórios de avaliação sobre a Educação a Distância em diferentes países, como Argentina, Ruanda, Moçambique, Brasil, Chile, Egito, Nova Zelândia, Portugal, Tailândia, entre outros. No Brasil, é um dos fundadores do curso transnacional em EAD, realizado pela UNB, com o apoio do Ministério da Educação. Nessa entrevista, feita por email, o renomado professor fala sobre a EAD no Brasil, estabelece interessantes relações no diálogo com experiências de outros países, em especial com os da América Latina, que ele tão bem conhece, de modo a traçar um panorama da EAD no mundo.

Em junho desse ano, Marchessou esteve no Senac Nacional por ocasião de sua participação no Seminário Internacional de EAD, realizado pela parceria Sistema CNC-Sesc-Senac e Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados, onde apresentou o trabalho "Cenários da EAD na América Latina".



Heloisa Padilha
Mestre em Educação pela PUC-Rio, diretora da Linha Mestra Consultoria e autora de livros e artigos voltados para formação de professores. No Senac-DN, atua como consultora da Rede EAD.
Email: hpadilha@linhamestra.com
Site: www.linhamestra.com

HELOISA - Como a América Latina se situa no campo da EAD em relação aos EUA e à Europa?

FRANÇOIS - Del punto de vista cuantitativo, la EAD en América Latina no tiene una extensión parecida a lo que se puede encontrar en el «Viejo Continente» desde los años 60 o en los Estados Unidos desde los años 80. El caso de Canadá es aparte con una fuerte y antigua extensión impuesta por las distancias geográficas y la baja densidad de población (Athabasca University, Télé-Université du Québec etc.)

Esta situación es el producto de factores socio-políticos en el contexto de la post Segunda Guerra Mundial. La creación de las grandes redes de EAD (como el CNED de Francia) y de las universidades a distancia como la Open University del Reino Unido o la UNED de España, era una respuesta a las necesidades

de mano de obra altamente cualificada y a la voluntad social de ofrecer una «segunda oportunidad» a los hombres y mujeres que no habían tenido la suerte de seguir un curso universitario.

En los Estados Unidos el «despegue» tuvo lugar más tarde, con la percepción de la rápida obsolescencia de los conocimientos científico-técnicos y de la necesidad de compartir los recursos humanos sofisticados en las especialidades punta (caso de la NTU en los años 80-90). Hubo un enriquecimiento mutuo con la aparición de las tecnologías «on-line» para difundir los programas de EAD y los proveedores que aprovechan esos nuevos canales para ofrecer cursos de informática, telemática etc. Finalmente, con el pleno desarrollo de las plataformas basadas en Internet, se nota la aparición tanto de instituciones cooperativas «sin fines de lucro» como la Western Governors' University o entidades más comerciales como la University of Phoenix.

En Ibero América, la mayoría de los países no tenían las grandes infraestructuras de telecomunicaciones que facilitaron la difusión de programas de EAD como fue el caso con la poderosa y prestigiosa BBC para la Open University. La existencia de regímenes dictatoriales en muchos países durante los llamados «años de plomo» no abrió tampoco las puertas a debates cívicos sobre nuevas perspectivas educativas que hubieran incluido la opción «a distancia». El tema se reactivó a principios de los años 90 con grandes avances técnicos (satélites, redes digitales, Internet etc.) acompañados por una fuerte voluntad colectiva de efectuar un salto cualitativo y cuantitativo en educación para salir del subdesarrollo social y económico. En el caso de México, a principios de los años 90, una voluntad política fuerte tuvo como consecuencia el lanzamiento de satélites como la serie de los «Solidaridad» con varios canales digitales reservados para la SEP (Ministerio de Educación Primaria y Secundaria) o para instituciones con sedes múltiples como el CONALEP (Centro de Formación y apoyo de los Profesores de los colegios técnicos), el Tech de Monterrey etc.

HELOISA - E o Brasil, como se situa no campo da EAD em relação à América Latina?

FRANÇOIS - Brasil presenta características propias, redes y instituciones que no existen o por lo menos no tienen la misma extensión en los países vecinos y que son capaces de favorecer el desarrollo de la EAD en general.



La primera de esas características es la fuerza de una cultura televisiva auténticamente brasileña, con un estilo visual, un ritmo y una calidad distintos. Esos estilos, ritmos y calidad han penetrado los programas didácticos de apoyo a las aulas presenciales (producidos por Globo o la Fundação Roberto Marinho) así como los programas en vivo como la iniciativa del MEC *Um salto para o Futuro* a partir de los años 90.

En su tiempo, «Um Salto» con sus video-conferencias diarias difundidas en todos los estados de Brasil por canal abierto, sus telepostos equipados para recibir y responder sin costo etc., fue una de las tentativas más amplias y más dinámicas para ayudar concretamente a los profesores en todas las regiones del país rurales y urbanas, a romper el aislamiento socio-cultural y ofrecer perspectivas de formación acreditada. Las evaluaciones e

• • •

el sector en el cual Brasil se destaca de los otros países de la región y de los otros continentes es la formación a distancia de los profesores y formadores.

investigaciones sobre el impacto de *Um Salto* han destacado los numerosos aspectos positivos e incentivado las otras iniciativas de formación universitaria a distancia para los llamados «profesores leigos».

Hay en Brasil un fuerte alfabetismo visual debido a la televisión y una historia de la EAD más o menos conocida de los educadores y formadores. Por ejemplo hace casi 30 años la experiencia de la TV educativa del Maranhão era un caso referencial de tele-educación estudiado en muchos departamentos de formación del viejo continente.

Ahora después de la aparición de Internet hay muchas iniciativas en la mayoría de las universidades como en todas partes del mundo pero el sector en el cual Brasil se destaca de los otros países de la región y de los otros continentes es la formación a distancia de los profesores y formadores. El origen es una toma de conciencia de las carencias de la formación inicial de muchos profesores en ejercicio. Esa percepción inspiró nuevas leyes que significan que la posesión de un título universitario debe ser una obligación para todos los maestros y profesores, el incentivo siendo la promesa de un mejor sueldo con un plan de carrera. Ese incentivo muy concreto (que no existe en muchos países) está conllevando resultados inesperados.

Las consecuencias han sido muy positivas para los diseñadores y proveedores de cursos a distancia en instituciones públicas (la UNB entre otras), semi-públicas (SENAC) o privadas como la UNOPAR (Universidade do Norte do Paraná). En un sector tan importante para el cambio cualitativo del sistema educativo y de la «imagen» de los profesores, la experiencia adquirida en Brasil para la formación a distancia de los profesores, podrá ser aprovechada por muchos otros países tanto del llamado «Norte» como del llamado «Sur».

HELOISA - Quais são as iniciativas em EAD que se destacam na América Latina?

FRANÇOIS - Son numerosas con dos sectores distintos: por un lado hay algunas universidades 100% a distancia pero más pequeñas por la razones mencionadas arriba, que las europeas,

la Indira Gandhi, las canadienses etc.

Podemos mencionar aquí universidades particulares como el Tec de Monterrey (ITESM), muy conocido por sus programas de formación a la administración de empresas etc. transmitidos por Internet y videoconferencia desde más de una década. Hay también algunas universidades públicas a distancia de cierta importancia como la UNAD de Colombia, la UNED de Costa Rica etc.

La segunda categoría incluye las universidades o centros de formación que funcionan según la bi-modalidad, con carreras presenciales y otras a distancia. Ahora la mayoría de las universidades ibero-americanas ya ofrecen esa alternativa a sus estudiantes o están preparando el lanzamiento de algunos cursos «en línea». Esa bimodalidad caracteriza entre muchas otras la UTN y la UNTREF de Argentina, la UTEM de Chile, la UNB de Brasilia etc.

HELOISA - Quais são os principais obstáculos ao desenvolvimento integrado da EAD na América Latina?

FRANÇOIS - Personalmente diría que los obstáculos en 2008 no provienen de factores tecnológicos (falta de equipamientos y redes etc.) ni de una visión errónea por parte de los responsables. La educación a distancia se ha puesto de moda en los Ministerios de Educación como solución a los atrasos socio-educativos y símbolo de la modernidad a través de Internet.

Los obstáculos vienen a mi parecer de la ausencia de una *imagen de marca* social suficientemente fuerte. Como ocurrió en Europa hace 30 o 40 años, para la mayoría de las personas, la visión de la educación es la universidad clásica con sus anfiteatros y aulas presenciales y su ambiente semi-histórico. Después de más de tres décadas de funcionamiento, las grandes universidades a distancia de Inglaterra, España, Canadá etc. han demostrado su calidad académica, científica y su utilidad social. Esto ha abierto el camino para las nuevas y diversificadas ofertas de EAD. En América Latina, ese referencial histórico no existe y el concepto de continuidad institucional no está fuertemente establecido.

HELOISA - Que fatores garantiriam essa necessária continuidade?

FRANÇOIS - La **continuidad** no es una cosa simple. En realidad es un estado de equilibrio, una construcción progresiva a partir de varios elementos: el concepto de **política de estado diferente del concepto de política de gobierno**, la elaboración de una narrativa colectiva, la creación de instituciones universitarias de referencia etc. Para asegurar la continuidad en una modalidad bastante nueva como la educación a distancia es imprescindible

basarla en campañas de información a través de los medios de comunicación, en el apoyo de instituciones independientes como lo son las grandes Fundaciones y ONGs, en acuerdos internacionales con entidades y universidades reconocidas, en la organización de conferencias y eventos científicos, en la oferta de becas etc. La experiencia muestra que **una estrategia de la continuidad no puede entenderse sin política de independencia en relación con los políticos** por lo menos en lo que se refiere a los presupuestos de funcionamiento a corto y mediano plazo. Los apoyos políticos pueden ser necesarios en la fase de creación de un programa de EAD, de construcción de edificios, de compra de los equipamientos pesados pero el funcionamiento cotidiano no puede depender de preocupaciones electorales...

Cuando existen grandes redes de formación autónomas semi-públicas como serían las Cámara de Comercio y Industria en Alemania y Francia o los SENAC, SEBRAE, SENAI de Brasil, están fuera del alcance inmediato de los políticos electoralistas, tienen un funcionamiento regular semi-cooperativo y obviamente constituyen una cuna para programas de EAD sostenibles.

HELOISA - Há indícios de que os benefícios da EAD são menos questionados na América Latina, em comparação com os EUA e a Europa. Que explicações podem ser apontadas para tais diferenças?

FRANÇOIS - Es una realidad que se puede observar tanto en los periódicos y revistas como en las publicaciones especializadas. Pienso que una de las

explicaciones viene de un cierto realismo latino americano. En EUA y en Europa hay una multiplicidad de ofertas educativas en diferentes modalidades: en un país de estructuras antiguas como Francia, los estudiantes egresados de los colegios con el bachillerato tienen por lo menos una oferta de cuatro opciones diferentes (todas gratuitas) para sus estudios post secundarios: los cursos selectivos de preparación a las llamadas «Grandes Escuelas», los programas destinados a los técnicos superiores, las carreras de los IUT (Institutos Universitarios de Tecnología) y el primer ciclo de las universidades. Existe también el famoso Conservatorio Nacional de Artes y Oficios, hijo de la Revolución Francesa con su amplia red de cursos diurnos y nocturnos para los trabajadores. En los Estados Unidos, además de los «colleges» estatales y particulares, se ha construido la red de los «Community Colleges» accesibles en todas las ciudades a la mayoría de los jóvenes. En ambos países, algunos critican la promoción de la EAD como un gasto superfluo del dinero público reservado a todas esas instituciones presenciales, una «trivialización» injustificable de la calidad educativa.

Por el otro lado el antiguo miedo gremial de ver puestos de trabajo

destruidos por la llamada *industrialización educativa* (en este caso Internet, y las TICs utilizadas en la educación a distancia etc.) reaparece en Europa y en América del Norte con cierta frecuencia en algunas expresiones de los sindicatos de profesores.

En América Latina, la introducción de carreras a distancia en muchos sectores es la primera propuesta educativa que se presenta; no hay otra alternativa, no hay profusión de ofertas. Mejor la EAD que la falta de formación.

Además no se observa una corriente de pensamiento fuertemente opuesta a la creciente «tecnologización de la sociedad» como sería el caso en Europa con pensadores como Ivan Illich o Jacques Ellul (autor de *Le système technicien* y *Le Bluff Technologique*) o en los Estados Unidos con Neil Postman (*Amusing Ourselves to Death*). La percepción de la «brecha digital» con los países del llamado «primero mundo» significa que las tecnologías siguen siendo objetos de deseo y de progreso que no se pueden rechazar.

HELOISA - Como o Senhor caracteriza o «nível de urgência educacional» da América Latina? Como esse fator impulsiona a EAD?

FRANÇOIS - Pienso que hay una evolución decisiva desde los años 60-70. En esa época, de una manera más o menos consciente, los pensadores latino americanos conectaban el subdesarrollo económico, social y educativo con factores externos represivos, con los imperialismos, el mercantilismo, las multinacionales etc. El resultado era el desánimo permanente y/o la espera de una revolución global.

Con el fin de las dictaduras, el resurgir de los procesos democráticos y los progresos económicos, se notó un nuevo realismo basado en una creciente voluntad de empezar «a cambiar las cosas». Ahora se sabe que se puede avanzar, que hay recursos económicos tanto nacionales como internacionales y que los mayores obstáculos son los atrasos educativos. La publicación de los informes PISA de la OCDE sobre los rankings de los varios países en matemática, ciencia y lenguaje fomenta muchos debates en la Prensa y entre los ciudadanos sobre la urgencia de mejorar el nivel educativo medio de la población para transformar la sociedad en una sociedad del conocimiento. Dentro de esa perspectiva, la EAD aparece como la solución idónea dado que no requiere infraestructuras pesadas y que es muy fácil conectarse a Internet.

HELOISA - Quais são as principais organizações e recursos que se encontram disponíveis para programas de EAD?

FRANÇOIS - Con la subida fuerte de los ingresos tributarios vinculados a la alza de los precios de las materias primas (petróleo, cobre, soja, trigo etc.), hay **grandes recursos económicos nacionales** para diseñar, lanzar y evaluar programas de EAD. El problema es que en muchos países – y el caso más emblemático sería Perú con una tasa de crecimiento que supera el 10% anual – y como lo reconocen muchos intelectuales y líderes, no se sabe como transformar esos recursos en desarrollo social efectivo, por falta de funcionarios ejecutivos altamente cualificados.

Con la subida fuerte de los ingresos tributarios vinculados a la alza de los precios de las materias primas (petróleo, cobre, soja, trigo etc.), hay grandes recursos económicos nacionales para diseñar, lanzar y evaluar programas de EAD.

En el caso de Chile hay continuidad política y administrativa. El Ministerio de Educación (Mineduc) y el Ministerio de Enseñanza Superior (Mecesup) han adoptado una política sistemática de licitaciones para fomentar el diseño y la ejecución de proyectos, muchos de ellos con una dimensión de EAD. Las propuestas deben caber dentro de los marcos prioritarios definidos por las autoridades de esos ministerios. Cada universidad pública o particular puede participar y los proyectos tienen un plazo de algunos años, con la obligación de producir informe, evaluaciones etc. Es una manera de incentivar la autonomía y la creatividad.

El programa *Enlaces* del Ministerio de Educación de Chile que cumple cerca de 10 años está dirigido a la **formación de los maestros y profesores en el uso de las TICs** en forma presencial y/o a **distancia**. Los directivos escolares pueden agregarse y aprovechar la asistencia técnica y los cursos.

En Brasil y México hay también incentivos oficiales a través de varios programas de los ministerios federales o regionales. Las universidades y centros de formación pueden participar pero, por el momento, esos programas no han conseguido la estabilidad y la continuidad que hemos mencionado anteriormente.

Al lado de los recursos nacionales, hay fondos procedentes de los estados, en los grandes organismos de cooperación internacional, y esos fondos pueden contribuir a la construcción de proyectos de EAD.

HELOISA - Como é possível melhorar a falta de informação prática disponível a professores, questão comum aos continentes americano e europeu?



FRANÇOIS - Al contrario de lo que se dice generalmente, hay recursos importantes en los grandes organismos internacionales (Banco Mundial, Unión Europea, Banco Interamericano etc.) pero muchas veces esos fondos no se aprovechan por falta de información, por ignorancia de los mecanismos administrativos, por falta de propuestas sostenibles etc.

La falta de información: La mayoría de los profesores y educadores no tienen conocimiento de las posibilidades que existen para sostener iniciativas válidas en educación a distancia. Algunas preguntas casuales dentro de grupos de colegas tanto en Europa como en Ibero-América me han revelado que muy pocos eran los que conocían la existencia de la red GDLN (Global Distance Learning Network) de estudios de videoconferencia con todas las ayudas más modernas y que podían aprovecharla a bajo costo para proyectos de cursos a distancia transnacionales. Para reducir la corrupción, el mayor obstáculo al desarrollo sostenible, se necesita funcionarios bien formados. Esto era la idea subyacente que llevó el Banco Mundial a la creación de esa red global con estudios en casi todos los países, para facilitar la transmisión de programas destinados a los funcionarios, lo que incluye también a los profesores.

La realidad es que muchas veces los que mejor aprovechan esas facilidades son establecimientos muy conocidos (UNB en Brasil, PUC en Lima, ENA en Francia etc.) que ya tienen experiencia seria y establecida en educación a distancia.

*En términos freudianos,
se puede observar que la
relación de un profesor con
su institución sería más o
menos de tipo «amor/ odio»*

La ignorancia de los mecanismos administrativos: En términos freudianos, se puede observar que la relación de un profesor con su institución sería más o menos de tipo «amor/ odio». Dice frecuentemente que no se puede hacer nada, que no hay recursos pero cuando alguien explica que hay tal o tal posibilidad de salir adelante con un proyecto creativo, dicen que esto no es para ellos etc. La verdad es **que no saben que hay protocolos y canales** para llevar una propuesta a los servicios administrativos de su universidad, obtener una carta de apoyo del Rectorado y un sello del Ministerio (de Educación, de Enseñanza Superior, de Investigación, según los casos) antes de dirigir ese pedido a la oficina regional del BID, de la Unión Europea etc.

Redactar **una propuesta creíble**, un pedido de recursos para diseñar un programa de EAD, no está incluido en la formación básica de los maestros y profesores. En mi capacidad como consultor he visto por parte de los colegas, muchas propuestas generosas y creativas, mucha ingenuidad pero un desconocimiento de la manera de presentar el caso a las autoridades que llevan las cuentas: las metas a alcanzar, los objetivos principales y secundarios, el impacto previsto, los recursos humanos existentes, la contratación de personas, el presupuesto para los nuevos equipamientos, el presupuesto de funcionamiento, el seguimiento después de la fase de lanzamiento etc.

En sociedades complejas y globalizadas con cambios frecuentes de tecnologías y procesos, el mundo de la enseñanza y de la investigación va funcionar cada año menos según principios de transmisión sino en la base de la construcción de proyectos, de respuestas a llamadas para solucionar problemas nuevos e inesperados. Esto conlleva la necesidad de formar a los integrantes de las instituciones de formación en la teoría y la práctica de lo que llamamos en francés «el diseño y la conducta de proyectos». Basándome en mis observaciones, pienso que en este campo, una red como el SENAC podría ofrecer una valiosa ayuda en la organización de seminarios de formación de formadores.

HELOISA - Uma das características da EAD é o que o Senhor chama de “internacionalização”. Quais são as vantagens dessa característica?

FRANÇOIS - La globalización, o «internacionalización» como decimos en francés, es una consecuencia ineludible del deseo de establecer contactos con otros seres humanos que viven afuera y del boom en los últimos 20 años de las telecomunicaciones y de Internet. De la comunicación al acto, hay poco trecho y ahora no parece sorprendente de comprar en Francia una motocicleta de una famosa marca japonesa fabricada en Manaus o de ver una empresa multinacional como Vale (Brasil) o Mittal (India) comprar grandes plantas en Europa.

La educación a distancia está basada en el uso sistemático de plataformas «en línea» y de telecomunicaciones. En ese contexto *transfronteras*, la internacionalización se produce naturalmente, los únicos obstáculos siendo la lengua y las rutinas...

Por un lado, la lengua portuguesa tiene una extensión mundial (como pudo ver con los programas brasileños en Moçambique) y por el otro los brasileños pueden aprovechar la transparencia y intercomprensión que existe con la lengua castellana de los países vecinos, lo que puede ampliar el impacto de muchos cursos a distancia.

Más allá del impacto de la comunicación sincrónica, que me permite dictar una ponencia y debatir con colegas de la PUC Lima desde mi casa por videoconferencia Skype, la construcción de proyectos internacionales de EAD (como Erasmus Mundus, Alfa etc.) asociando por lo menos tres países, nos obliga a definir **criterios de interoperabilidad** (especialmente con los objetos de aprendizaje) y **de calidad** y a atingirlos. Al mismo tiempo esto facilita la difusión de la información científica y de las mejores prácticas operacionales y pedagógicas.

HELOISA - Grandes investimentos iniciais em projetos de EAD são comuns, mas financiamentos menores e regulares necessários para mantê-los são raros. Que estratégias podem ajudar a manter financiamentos regulares?

FRANÇOIS - Pienso, y esto ha sido una de las lecciones de mis 27 años como director de un departamento de producción, formación y desarrollo, que es sumamente importante conseguir una forma de autonomía presupuestaria... sin «vender su alma» obviamente... La solución de todas maneras sería **mixta** como lo vemos en grandes universidades estatales norteamericanas: el presupuesto estatal financia algunos salarios, permite el uso de los edificios, la compra de los equipamientos pesados etc. Los «contratos» de investigación/desarrollo etc. basados en licitaciones sirven para avanzar, contratar al personal temporal, adquirir aparatos nuevos etc. Por fin, la presencia de una fundación sin fines de lucro permite enfrentar lo inesperado, las urgencias, especialmente en investigación y establecer «pasarelas» con las otras fuentes de financiación. Esa estrategia conlleva negociaciones frecuentes con los varios actores de la política, de la administración pública, del sector privado etc. De mi punto de vista, pienso que la consecución de esa autonomía tan necesaria para facilitar la creatividad necesaria a la EAD, debe ser más fácil dentro de organismos semi-privados como el SENAC.

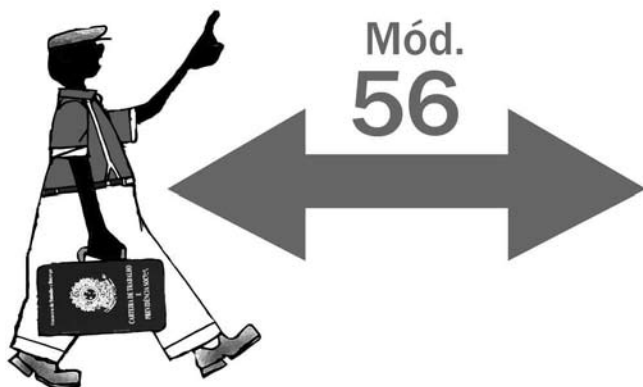
La educación a distancia está basada en el uso sistemático de plataformas «en línea» y de telecomunicaciones. En ese contexto transfronteras, la internacionalización se produce naturalmente, los únicos obstáculos siendo la lengua y las rutinas

• • •

HELOISA - O que são «sociedades aprendentes»? Qual é sua conexão com EAD? Elas podem ser criadas através de estratégias ou se trata de uma questão puramente cultural? Como incentivá-las?

FRANÇOIS - De mi punto de vista, una sociedad del conocimiento (o *learning society*) es una sociedad en la cual muchas fuerzas diferentes, formales e informales, ayudan al individuo a adquirir conocimientos y competencias. Podemos considerar dos contextos diferentes según lo que llamaré el nivel de densidad educativa:

- en un **contexto de alta densidad**, el alumno matriculado en un curso presencial y/o a distancia puede, además de esa oferta institucional, recibir un apoyo de su familia informada de lo que es la enseñanza superior, completar sus conocimientos a través de entrevistas con especialistas y/o amigos, programas de radio/TV educativas, visitas a museos, la lectura de revistas, el acceso a bibliotecas especializadas etc. Esto sería el caso en la mayoría de las ciudades europeas aunque, con los cambios en el modo de vida, el «empuje» familiar no es tan fuerte como era dos o tres generaciones atrás.
- en muchos casos, la oferta de EAD llega a personas que viven en **contextos de baja densidad**, fuera de los grandes centros culturales, con pocos libros, escasas oportunidades de diálogo intelectual con sus familiares etc. El **curso a distancia es el único hilo** que les conecta con el mundo del conocimiento. En este caso, la institución proveedora de EAD debe, al lado del curso propio, establecer conexiones con los medios de comunicación (radio, TV, SMS etc.), señalar los sitios Web con fuerte contenido cultural, organizar eventos, ofrecer



programas de videoconferencia «en vivo» etc. Una «sociedad aprendiente» es una sociedad de muchas interacciones y *la EAD puede ser el eje central en esto.*

HELOISA - Quais são as vantagens e as dificuldades da construção de uma memória institucional com relação aos projetos desenvolvidos?

FRANÇOIS - Es un problema de cultura institucional. Del punto de vista de la operabilidad, se pierde mucho tiempo en la repetición de errores, de aproximaciones, de procesos ya explorados en programas de EAD anteriores. La falta de organización de esa memoria se nota en todos países pero parece particularmente aguda en Brasil donde, como hemos visto, hay y hubo muchas experiencias sumamente interesantes en el sector de la EAD pero es muy difícil encontrar los relatos y las evaluaciones, desde la televisión educativa del Maranhão en los años 60 hasta programas de formación continua (“Um Salto para o Futuro”, MEC, a partir de 1992) o inicial de profesores como fue el PIE del DF y de la UNB a principios de los años 2000. El problema es la colecta, síntesis y comunicación de los datos que pueden constituir esa memoria. En empresas ahora la gestión de los conocimientos y experiencias acumulados por los empleados está registrada en formato comunicable para las nuevas generaciones. Una política concertada de construcción de una memoria colectiva podría empezar con la normalización y simplificación de la manera de redactar informes y con la inclusión sistemática de un relatorio de lo que se ha hecho en los años anteriores cuando se lanza un nuevo programa de EAD.

HELOISA - De que modo a EAD pode ajudar a valorização da diversidade cultural?

FRANÇOIS - Por su propio funcionamiento y sus medios tecnológicos, la EAD permite establecer contactos y enlaces sin obstáculos geográficos ni sociales. Dentro de los «chats» y debates, los tutores pueden pedir cuales son las problemáticas locales y cómo influyen sobre los procesos de aprendizaje. En los años 90, durante la primera fase del programa «Um Salto para o

Futuro», los participantes del Paraná, a través de los comentarios de sus colegas, podían descubrir el impacto real de las culturas indígenas de Amazonas sobre los funcionamientos escolares y los estilos de aprendizaje. Esas descubiertas mutuales ocurren dentro de todos los programas internacionales, como fue el caso entre los países europeos con los proyectos horizontales multinacionales de la Unión Europea en los años 80-90.

Se puede pensar también que los formatos más interactivos de EAD permiten mejorar y «profundizar» el impacto de los medios de comunicación. Desde hace muchos años, en la enseñanza mediatizada de las lenguas extranjeras, se utiliza secuencias «auténticas» de programas de televisiones nacionales como base de ejercicios lexicales y de estudios socio-lingüísticos. Así se reproduce según un ritmo intensivo el proceso que condujo por ejemplo a los televidentes portugueses a descubrir y valorar la cultura brasileña a través de las telenovelas importadas.

Facilitar la descubierta y valorar la diversidad cultural es una posibilidad que ofrece la EAD, la otra siendo el poder de integración de las formaciones a distancia para los miembros de las minorías étnicas o de los grupos sociales desfavorecidos. En su excelente conferencia «O cenário da Educação a Distância no Brasil» en la Cámara de los Diputados, el pasado 16 de Junio, el Profesor João Vianney de la UNISUL presentó una serie de evaluaciones del impacto social de la Educación a Distancia que ponen de manifiesto que todas las minorías (mujeres, afro-brasileños, habitantes del campo etc.) tienen mejor

**Facilitar la descubierta
y valorar la diversidad
cultural es una posibilidad
que ofrece la EAD,
la otra siendo el poder
de integración de las
formaciones a distancia
para los miembros de las
minorías étnicas o de los
grupos sociales desfavorecido**

● ● ●

representación numérica y cualitativa entre los estudiantes de los programas a distancia que dentro de los establecimientos clásicos. En este sentido, la EAD de Brasil está desempeñando el mismo papel de promoción social que las grandes universidades a distancia de la India, del Reino Unido, de España etc. Como lo notaba el periódico inglés *The Guardian*, los que pertenecen a las clases más humildes no tienen el miedo de ser mal considerados por su ropa, sus modales, su acento etc. cuando saben que no tendrán que enfrentar diariamente a los otros miembros del curso.

HELOISA - Qual seria a formação adequada de professores e tutores para que eles possam trabalhar com EAD?

FRANÇOIS - De mi punto de vista, la falta de ritmo, de interactividad, representa el mayor freno al desarrollo de la EAD. La pasividad del profesor/tutor proviene muchas veces de su miedo frente al uso de los aparatos y de los software de comunicación con los alumnos a distancia. El trabajo preparatorio en talleres de simulación pedagógica debe ser incluido en la formación de todos los tutores. Hay excelentes simuladores con software educativo y esto no debe ser tan difícil. Además de la operación propia, esas simulaciones deben insistir sobre el trabajo de animación para fomentar debates, conectar en vivo alumnos que tienen preguntas y inquietudes en común etc.

Para los profesores/diseñadores de programas de EAD, además de un excelente conocimiento de su asignatura propia, en algún momento deben pasar (como lo hice yo hace 30 años) por una fase de **estudio teórico-práctico de los lenguajes de la comunicación audio-escrito-visual**: el grafismo, las imágenes, los sonidos, la relación texto/imagen etc. De ese modo, podrán dar ritmo y densidad a los programas sin que los alumnos sienten un desfase total entre el programa educativo y lo que ven en las pantallas de televisión o en los sitios Web más dinámicos.

Por fin, se habla mucho en todas partes de las carencias de **la imprescindible formación continua de los profesores y maestros**. Es un problema que se encuentra también con los médicos y no hay solución simple ni económica, con la pérdida de tiempo fuera de las aulas, los horarios, los gastos de **viaje etc.** De mi experiencia, **la única vía sostenible pasa por la sistematización de los cursos a distancia** cuidadosamente diseñados, con fuerte interacción sincrónica por video conferencias, chats etc. Es la única manera de cumplir con las exigencias de calidad, acceso y costo. En este sentido, como lo hemos visto arriba, Brasil tiene un largo de ventaja y los sistemas de formación de profesores de Europa podrían estudiar y aprovechar esas experiencias brasileñas tan creativas en muchos casos.



KAPTELININ, Victor; NARDI, Bonnie A. **Acting with technology: activity theory and interaction design.** Cambridge: Massachusetts: MIT Press, 2006. 333 p.

Ferramentas mediam atividades humanas tendo em vista determinado objeto [objetivo]. Tal fato sugere que a concepção de ferramentas não é apenas uma questão de engenharia. Este é tema central do livro de Kaptelinin e Nardi. Ao mostrar que atividades mediadas por instrumentos tecnológicos precisam ser vistas a partir de múltiplas determinações, os autores ressaltam muitos pontos às vezes ignorados em conversações sobre novas tecnologias. Um desses pontos é certamente o papel desempenhado pela emoção. Segundo os autores, “objetos de atividades são geradores de um amplo leque de sentimentos e emoções; eles são de fato ‘objetos de paixão’ e ‘objetos de desejo’” (p. 262). Para chegarem a afirmações como esta, Kaptelinin e Nardi servem-se de uma visão da Teoria da Atividade (TA) que se funda em atualizações teórico-conceituais, avaliações de ferramentas e sistemas desenvolvidos recentemente, e aplicações do aparato teórico estudado em projetos de Tecnologia da Informação (TI).

Acting With Technology é um livro que aborda o uso da TA no design interativo de ferramentas e ambientes tecnológicos. Mas ao contrário de obras anteriores sobre o assunto, o livro de Kaptelinin e Nardi não se restringe aos aspectos mais imediatos do design. Os autores procuram oferecer um panorama compreensivo da TA, historiando origens, examinando exemplos de aplicação, aprofundando alguns tópicos e comparando a citada teoria com as demais abordagens pós-cognitivistas (fenomenologia, distributed cognition, e actor-network theory).

O design interativo é um esforço para entender a relação humana com as tecnologias digitais, e para aplicar tal entendimento à criação de artefatos mais amigáveis e úteis. Dada a natureza desta nova disciplina científico-tecnológica, os autores consideram que TA é a abordagem conceitual mais promissora no caso, uma vez que a mesma enfatiza as dimensões sociais, emocionais, culturais e criativas dos atores humanos em contextos compartilhados. E julgam que certos princípios de TA podem iluminar abordagens do nosso agir com tecnologias. Esses princípios são: ênfase na intencionalidade humana, assimetria entre pessoas e coisas, importância do desenvolvimento humano, e a idéia de cultura e sociedade como instâncias que dão forma à atividade humana. Convém aqui utilizar as próprias palavras dos autores para caracterizar a natureza das interações presentes em usos de ferramentas tecnológicas:

Em TA as pessoas agem com tecnologia; as tecnologias são planejadas e utilizadas em contexto de pessoas com intenções e desejos. Pessoas agem como sujeitos no mundo, construindo e concretizando suas intenções e desejos como objetos. TA mostra a relação entre pessoas e ferramentas como uma mediação; as ferramentas são mediadoras entre pessoas e mundo. (p.10)

É necessário clarear o significado de dois conceitos associados aos princípios atrás enunciados: assimetria entre pessoas e coisas, e desenvolvimento humano. O primeiro conceito procura marcar diferenças entre atores humanos e ferramentas e sistemas. A principal diferença é a de que pessoas, ao contrário de outros

atores do jogo tecnológico, agem por causa de certos motivos. O segundo conceito procura enfatizar que as pessoas passam por diferentes fases de desenvolvimento nos planos psicológicos, sociológicos e históricos. Sem entender o desenvolvimento humano é impossível entender mediações das ferramentas.

A apresentação das idéias de TA em estudos sobre design interativo dialoga com iniciados e especialistas. Para superar tal limitação, Kaptelinin e Nardi dedicam os quatro

primeiros capítulos da obra a uma apresentação sistemática e acessível da Teoria da Atividade. No primeiro capítulo – Introduction – mostram a importância do conceito de atividade. No segundo capítulo – Do We Need Theory in Interaction Design – apresentam argumentos sobre a necessidade de contar com uma teoria capaz de explicar a dinâmica da mediação presente no uso de artefatos. No terceiro capítulo – Activity Theory in a Nutshell – situam os principais conceitos e historicam as origens da TA. As explicações sobre o conceito de atividade são esclarecedoras. Esta tem primazia sobre sujeito e objeto. Ou seja, o aspecto mais importante da atividade é a *relação* sujeito-objeto. No quarto capítulo – Interaction Design Informed by Activity Theory – os autores mostram o crescente uso das idéias de TA não só para explicar mediações entre pessoas e ferramentas, mas também para esclarecer como a citada teoria vem sendo cada vez mais incorporada em projetos de TI.

Nos demais capítulos, Kaptelinin e Nardi ou ilustram o uso de TA no design interativo com exemplos de projetos de TI, ou aprofundam determinados tópicos teóricos. O nono capítulo – Postcognitivist Theories in Interaction Design – merece especial atenção. As teorias cognitivistas, além de um formalismo que afasta de interpretações sobre práticas do cotidiano, ignoram as dimensões sócio-históricas das atividades humanas. Podem resultar em boas explicações de engenharia, mas não conseguem incorporar as ações humanas na produção e uso de ferramentas. Por essa razão, o cognitivismo perde cada vez mais espaço para novas abordagens. No capítulo, os autores analisam e comparam tendências pós-cognitivistas com a TA.

Acting With Technology não é um livro apenas para especialistas em design de ferramentas tecnológicas. A obra é uma referência interessante para educadores e pesquisadores do trabalho, uma vez que muitas ferramentas tecnológicas são hoje essenciais na estruturação de ambientes de aprendizagem e de produção.

Jarbas Novelino Barato
Professor. Mestre em Tecnologia Educacional pela San Diego State University (SDSU). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).



OLIVEIRA, Carlos Tavares de. **China: origens da humanidade**. São Paulo: Aduaneiras, 2008. 124 p.

Após minuciosa pesquisa, o autor reuniu neste livro informações inéditas sobre a civilização chinesa e de suas grandes invenções para o desenvolvimento dos povos como - a pólvora, a bússola, o papel e impressão, acupuntura e muitas outras.

Com cinco livros publicados sobre a China o Autor pretende suscitar o interesse do público brasileiro pela civilização chinesa que tanto contribuiu para formação da Civilização da humanidade.

O livro fundamenta-se em na leitura dos escritores ingleses Joseph Needham (*Enciclopédia Science and Civilization in China*), Robert Temple, Jonathan Spence e Gavin Menzies, dos franceses Alain Peyrefitte e Robert Boulanger, bem como os chineses Feng Lingyu, Shi Weimin, Du dong, Zhong Frang e Liu Xiaoling. Revelando que grandes descobertas e invenções atribuídas a gênios do mundo ocidental foram copiadas ou aprimoradas dos chineses.

Apresenta a pré-história e história da China, observando que ela não foi descoberta, colonizada ou ocupada por qualquer país, como a maioria das nações. Portanto, as origens dessa nação são autêntica e exclusivamente chinesas. Relata a história da China antes da primeira dinastia, o primeiro imperador, as grandes dinastias Ming e Qing, o declínio da dinastia Qing, encerrando o período monárquico-feudal que durou mais de 2.000 anos com a proclamação da República, o governo Mao até os dias atuais.

No capítulo sobre agricultura fala dos tratamentos da terra, da adubagem, humidificação, semeadura e os inventos chineses nessa área e que só começaram ser utilizados na Europa mais de 2.000 anos depois.

No capítulo sobre indústria e engenharia trata das importantes descobertas chinesas e seus desdobramentos, que foi a fundição começando com o bronze, ferro e aço. O gás natural descoberto no século 4 a.n.e(antes da nossa era), a perfuração de poços para extração de água salgada para produção de sal. Descreve o mundo da cerâmica e da porcelana chinesa e seus achados datados de 8.000 anos. A construção de pontes e canais, a energia hidráulica, máquina vapor e relógio mecânico.

No capítulo sobre ciência e tecnologia doméstica registra que foi no século 14 a.n.e., que surgiram os primeiros sinais do sistema decimal, também a criação de símbolos (algarismos) diferentes do alfabeto (letras). Na área da matemática a criação do zero, os números negativos, o famoso triângulo de Pascal, teve comprovada origem chinesa. O sismógrafo composto de engenhoso conjuntos de sapos e bilhas de bronze, que emitia sons surdos anunciando o tremor.

Na alimentação o vinho já estava na moda no sul da China há 5.000 anos. Já se conhecia a cerveja e o licor

Tratando sobre Transporte e Navegação registra que são diversas publicações que informam sobre as antigas descobertas chinesas relacionadas as atividades aéreas que antecederam o planador, o avião, o helicóptero, o balão e o pára-quedas. Fala ainda da bússola considerada uma das grandes invenções chinesas, como também de mapas e cartas marítimas fundamentais para o desenvolvimento da navegação.

Na área de saúde e medicina o pleno conhecimento da circulação e pulsação do sangue, tornou-se um dos princípios fundamentais da medicina chinesa. Descobriram que o estímulo a certas partes do corpo humano podia aliviar a dor e curar certas moléstias. Essas partes foram denominadas pontos de acupuntura. Destacam outras descobertas e criações chinesas nesse setor na endocrinologia e medicamentos.

Na arte da guerra criaram a pólvora e desenvolveram mortíferos armamentos como as bombas de gás natural e os arbaletes, os lança-chamas, os fuzis, as minas terrestres e os canhões.

Trás, em anexo, mapa de divisões administrativas da China, das províncias, rota da seda, uma tabela comparativa entre o tempo decorrido entre invenções e descobertas chinesas e o respectivo surgimento no Ocidente. E, uma tabela cronológica das Dinastias, entre outros.

