

BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

ISSN 0102-549X

Volume 29 nº 3 Setembro / Dezembro 2003



*A Revista da
Educação
Profissional*

Ilustração: Alieido

A Certificação Profissional Revisitada

João Carlos Alexim*
Carmen Lucia Evangelho Lopes**

Abstract

Taking another look at the state of the art of certification in the country, the authors find no significant advances in the last three years. Traditional organisms, linked to quality and productivity, meet the requirements of competitive market sectors or of export rules. The educational system seeks an adequate approach to fulfill the stipulations of the Basic Guidelines Law (LDB) and the National Education Council. It requires high quality effort to revise and redo curriculum strategies, incorporating flexibility and effective communication with the labor market, particularly with more technologically advanced companies. The labor sector continues to prioritize labor reform and employment promotion. Considering alternatives to better attune the certification system to the country's socioeconomic demands, the authors discuss the need for the presence and role of social actors and negotiations.

Key words: Professional Certification; Professional Education; Competence; Evaluation; Brazil.

Passado algum tempo desde o final do Projeto sobre o Avanço Conceitual e Metodológico da Educação Profissional no campo da Certificação e da Diversidade, patrocinado pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE e conduzido pela Organização Internacional do Trabalho - OIT, que motivou o envolvimento de importantes instituições de governo e de áreas sociais, funcionando ainda como um “fórum de debates” entre todos os setores interessados (1997-2002), pareceu oportuno aos autores fazer uma reflexão crítica sobre a configuração que o tema da certificação vem assumindo na atualidade. Mantém-se a divisão entre três modelos básicos: aqueles que seguem as demandas de qualidade e produtividade do sistema produtivo; os que pretendem se integrar a um processo de educação permanente e os que se alinham com as demandas qualificadas do mercado de trabalho. O primeiro grupo já tem bastante definida sua configuração, o segundo ainda discute sua melhor concepção, enquanto o terceiro grupo, apesar de depender ainda de definições políticas, já conta com algumas experiências demonstrativas.

Em qualquer alternativa, discute-se a necessária presença dos atores sociais e o papel da negociação, para se estabelecer um sistema de certificação mais afinado com as demandas socioeconômicas do país.

1- RAZÕES PARA CERTIFICAR

A Certificação Profissional, entendida em seu sentido mais amplo como “o reconhecimento formal dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências do trabalhador, requeridos pelo sistema produtivo e definidos em termos de padrões ou normas acordadas previamente, independentemente da forma como foram adquiridos”,¹ tem sido apresentada como recurso eficaz para organizar o mercado de trabalho e promover a produtividade, em um mundo cada vez mais caracterizado pela acelerada incorporação tecnológica, pelo domínio da informação eacentuado predomínio forte incremento do comércio internacional. Esta alternativa tem animado um bom número de instituições governamentais e de setores empresariais a ensaiar a adoção de experiências que se estruturam em torno do conceito de certificação. Particularmente, a certificação tem sido apontada como instrumento de ajuste a uma forma flexível de produção (capaz de adaptar-se aos frequentes câmbios na demanda) e a um tipo de sociedade mais exigente quanto ao respeito a direitos sociais, o que se traduz em especial na maior atenção à cidadania e, no contexto da produção, no melhor atendimento ao consumidor.

Por outro lado, não se está indicando a certificação como um remédio para todos os males do mercado de trabalho ou mesmo como instrumento hábil para quaisquer condições ou circunstâncias das relações de trabalho. Não é por acaso que as discussões se tenham arrastado desde alguns anos e poucas iniciativas concretas se tenham desenvolvido até o momento.

João Batista Oliveira, citando Cláudio Moura Castro, justifica a necessidade da certificação como contrapartida à diversidade de instituições dedicadas à formação profissional, “facilitando a descentralização e multiplicação dessas instituições, e mantendo controle de qualidade, em que treinandos e empregadores possam avaliar facilmente a qualidade do preparo oferecido pelas instituições.”²

A certificação resulta, também, importante para o mercado de trabalho porque proporciona informação objetiva e oportuna sobre o candidato a emprego, facilitando e reduzindo custos do processo de recrutamento e seleção.

As discussões sobre o avanço conceitual da certificação chegaram a propor uma linguagem comum e, sobretudo, a colocar as questões que não têm respostas prontas ou automáticas. A decisão de adotar a certificação não é nada simples. E não existe uma regra acabada para aplicá-la. A menos que se esteja tratando das atividades de ponta, ligadas à alta tecnologia, onde a certificação completa a estratégia de qualidade total. Nas áreas de petróleo, siderurgia, petroquímica, indústria automobilística, soldagem e assemelhados, a certificação de pessoal faz parte das garantias de precisão e de alcance de padrões de qualidade pré-estabelecidos e necessários à competitividade internacional. Para o trabalhador, mais segurança e menos riscos de acidente. O comércio internacional também vem ampliando suas exigências quanto à garantia de qualidade, o que igualmente conduz ao recurso da certificação.

O reconhecimento da competência conhecimento adquirido fora dos bancos escolares, em sociedades com baixas taxas de escolaridade e significativos índices de analfabetismo, colabora para que a certificação seja pensada como um instrumento de inserção social.

Existe ainda a perspectiva da certificação como instrumento de uma política de educação profissional permanente, comprometida em proporcionar a todo trabalhador maior autonomia e capacidade de gerir o seu próprio destino profissional, podendo proporcionar-lhe um maior leque de opções e oportunidades. A concepção de uma economia mais produtiva e solidária, pressionando por uma elevação geral do nível de escolaridade e qualificação, apontaria para recursos racionalizantes, como a certificação.

Entre as instituições de formação profissional existe uma grande expectativa em relação aos benefícios da certificação. As primeiras iniciativas foram bastante tímidas e receosas, devido tanto ao que poderiam representar de avaliação institucional, quanto às convicções que prevaleciam, na época, quanto à impossibilidade de juntar formação e certificação debaixo de um mesmo teto institucional. Mais recentemente essa dificuldade foi superada por normas um pouco mais flexíveis, vindas dos organismos internacionais de regulação, admitindo que uma mesma entidade possa cumprir as duas funções, desde que as equipes ou os respectivos departamentos mantenham autonomia claramente demonstrável.

Enfim, a decisão de assumir a implementação de um sistema de certificação é bastante complexa e em última instância deveria corresponder a situações em que todos os interessados pudessem alcançar benefícios, na forma de valor agregado.

2- AS TRÊS VERTENTES

Podem ser identificadas três vertentes, como referências para a compreensão das variantes de modelos de sistemas de certificação, segundo sua justificativa e destinação, conforme apontadas em sucessivas oportunidades.³

A “vertente produção” parece bem sustentada pelas empresas de maior porte, mas sofre de “risco social”, não tendo conseguido desenhar um mecanismo para associar políticas de inclusão. Muitos gestores pensam que não cabe mesmo essa tarefa, devendo o sistema apenas cumprir seu papel como fator de produtividade, ficando as questões de justiça social por conta de políticas de governo. Nos atuais organismos de certificação, ligados a entidades profissionais associativas, o que se pretende é encontrar formas de reduzir os eventuais efeitos de exclusão.

A “vertente educacional” tem parecido mais ambiciosa, buscando quase sempre a criação de um sistema nacional e navegando entre a finalidade nata de recuperar competências tácitas para ingresso, conclusão ou re-ingresso no processo educativo, e a tentativa de reconhecer essas competências para o próprio mercado de trabalho, função que estaria mais acomodada no território oficial do trabalho.

A “vertente mercado de trabalho”, que tem como motivação central o reconhecimento formal de competências adquiridas e acumuladas na experiência de trabalho, com a finalidade de organizar e valorizar o mercado de trabalho, ainda não definiu uma estratégia de maior cobertura. Por enquanto, a idéia é promover a discussão e deixar que as partes mais diretamente interessadas tomem a iniciativa, com o governo apoiando onde parecer conveniente. Mais recentemente, educação e trabalho buscam o diálogo,

abrindo perspectivas para um sistema comum, integrando as duas vertentes, notoriamente associadas.

Coloca-se, ainda, a necessidade de estabelecer equivalência entre essas três vertentes, de maneira a permitir que o trabalhador certificado possa “circular” entre as diferentes bases, através das chamadas passarelas.

Na verdade, a questão financeira tem-se mostrado decisiva para a implantação de sistemas de certificação. Na vertente produtiva/econômica, os custos são elevados e nem sempre bancados pela empresa. Casos foram detectados onde o trabalhador desempregado teve que assumir essa despesa, justamente quando se encontrava sem condições financeiras. Os trabalhadores que se apresentaram para uma re-certificação não tiveram a oportunidade de seguir cursos de atualização. Então, além dos gastos com o exame de avaliação, tiveram de considerar a necessidade de frequentar cursos preparatórios. Este fato serviu, também, para enfatizar a necessidade de associar processos de certificação com a educação permanente.

Como primeira lição da experiência fica a constatação da imprescindibilidade da articulação entre formação permanente e certificação. A exigência de certificação sem uma alternativa de formação pode servir aos propósitos da produção, mas encerra um notório mecanismo de exclusão social. Está claro que muitas vezes não caberia à empresa realizar a formação, pela razão histórica de que o trabalho é uma propriedade do trabalhador e ele pode transferir sua prestação para qualquer empresa mediante contrato. O processo de educação permanente, como ocorre em alguns países europeus, pode ser, então, fruto de um processo de negociação entre trabalhadores e empresários.

As três vertentes da certificação, apontadas anteriormente, correspondem a diferentes propósitos e grupos de interesse. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, basicamente, a certificação foi chamada a responder questões ligadas a deficiências do plano educacional. A pergunta central era: o que a produção requer da educação? A resposta mais concisa seria: melhorar a produtividade do trabalho. Os ministérios do trabalho e da educação se uniam para integrar-se ao esforço do país na promoção da competitividade internacional aberta pela globalização.

Na França se busca estabelecer o que seria uma “pedagogia das competências entendida não apenas como as práticas de transmissão na escola, mas toda atividade social que englobe a seleção dos saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição em uma instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos adequados”, (TANGUY)⁴ ou uma “lógica das competências” (ZARIFIAN),⁵ a que a certificação estaria a serviço. A certificação está bastante vinculada às estratégias de qualificação. Comitês de Ofício elaboram Referenciais, de validade nacional ou regional, que orientam toda a organização formativa a partir de habilidades e capacidades de desempenho de uma função produtiva. Os Referenciais constituem um conjunto ordenado e coerente de atividades profissionais próprias de um ofício, indicam as condições de desempenho e os resultados esperados observáveis e mensuráveis, que adiante vão alimentar o processo de certificação. Neles são considerados o contexto profissional e o campo de aplicação, e se descrevem as capacidades requeridas e os comportamentos esperados, em três âmbitos: cognoscitivo (saber), psicomotor (saber fazer) e socioafetivo (saber ser e saber converter-se) (DUFOUR).⁶

3- TRIPARTISMO, BIPARTISMO, MULTIPARTISMO

Não está estabelecido, de forma clara e definitiva, que a “norma técnica”, ponto focal da certificação, deve resultar sempre de um processo de negociação entre os atores sociais. Se reconhece, entretanto, que esta é a forma mais apropriada para assegurar que os seus legítimos interesses sejam contemplados e que a aplicação da norma trará resultados mais ajustados à realidade. Tudo a partir da análise técnica da realidade da produção e do trabalho, observadas a organização do processo produtivo e as demandas dela resultantes no que se refere ao correspondente conhecimento técnico considerado necessário. No mesmo sentido, não se chegou a um consenso sobre o papel dos organismos públicos nesse cenário. Muitos falam em tripartismo, mas privilegiando a representação de empregadores e trabalhadores. Descuidam do fato essencial da responsabilidade natural dos governos pela necessária defesa dos direitos difusos e irrenunciáveis da população, através de regulação e de políticas públicas claramente dirigidas, que podem nem sempre estar presentes em uma negociação bilateral. A dificuldade que têm os governos, em países que não consolidaram um regime democrático pleno, de apresentar-se como legítimos representantes da coletividade, tem complicado, certamente, essa definição de papéis no processo negocial.

O Movimento Sindical ainda não adotou uma posição definida sobre as questões da certificação. Tem participado e discutido em todos os fóruns, tem procurado introduzir alguns princípios que considera fundamentais, como a exigência de participação tripartite e de negociação. De modo geral, manifesta certa dúvida sobre os benefícios da certificação e sobre quem mais deles se apropria. A relação capital-trabalho é complexa e dinâmica. Quando falta trabalhador, as empresas fazem menos exigências e a certificação perde força. Quando, ao contrário, a oferta é abundante, sobram exigências, superando por vezes limites razoáveis. Nesses casos, a certificação é chamada para selecionar (e excluir). Nesse sentido, os sindicatos têm razão de colocar restrições à adoção genérica de processos de certificação. Por outro lado, a certificação pode ajudar os sindicatos a valorizar e reconhecer conhecimentos dispersos gerados na experiência de trabalho, no local de trabalho. Afinal, há muitos anos se busca identificar e valorar o conhecimento e a prática que o trabalhador produz no exercício laboral. Pesquisadores se detêm no exame desse produto, que em geral é apropriado pela empresa, sem benefícios para o trabalhador.

Podem ainda os sindicatos valer-se da certificação para organizar o mercado de trabalho de seu grupo, montando, através da negociação, um processo de atualização permanente de seu pessoal, estabelecendo critérios para a educação continuada nas empresas.

Definitivamente, o processo de certificação é apenas um dos instrumentos de orientação para o mercado de trabalho, de política pública de emprego, e por isso necessita assentar-se em normas definidas, negociadas e acordadas, onde os interesses dos atores sociais possam encontrar respaldo, associando-se a outras políticas que influem na questão do emprego, como a científico-tecnológica, de desenvolvimento e de sustentação econômica.

4- O CENÁRIO BRASILEIRO

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) jogou uma cartada ambiciosa, dando ao Ministério da Educação (MEC) o encargo de criar um sistema nacional. E desde então tem o MEC variado em instâncias e em concepções, sem ter chegado ainda a nenhum caminho definido para conceber um tal sistema. Na verdade, a LDB, em seu artigo 41, estabelece que “todo o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos”.⁷ Foi com base nesse artigo que o CNE (Resolução 04/99)⁸ atribuiu ao MEC “a organização de um Sistema Nacional de Certificação Profissional”, com a participação de “representantes dos trabalhadores, dos empregadores e da comunidade educacional”. Diz ainda que o MEC “fixará normas para o credenciamento de instituições, para o fim específico da certificação profissional”.⁹ O CNE argumenta que “não é cabível nos dias atuais a postura de desconsideração pelas habilidades, conhecimentos e competências adquiridas por qualquer pessoa por meio de estudos não-formais ou no próprio trabalho” (CNE/ Parecer 17/97).¹⁰

Além de propor a adoção da certificação, o CNE, em correlação com a LDB, recomenda o enfoque das competências, entendidas como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.”¹¹ Nessa opção de definição, como capacidade potencial, já a educação faz uma escolha mais compatível com sua vocação, de desenvolver aptidões que podem ser mobilizadas no exercício de um trabalho, não tomando as competências apenas como o resultado final de uma prática do trabalho, na realização de uma tarefa ocupacional.

Deixado o MEC em suas próprias fronteiras, o esforço de certificação pode ficar reduzido ao reconhecimento de créditos para acesso ao processo educativo. Deve então a iniciativa ser associada com outros órgãos do Governo e com os atores sociais pertinentes. O CNE aponta esse mesmo caminho, devendo o MEC atuar “conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o próprio CNE”.¹² Formado o consórcio, o reconhecimento da experiência de trabalho poderá conduzir a uma complementação escolar ou diretamente a uma certificação que credencie junto ao mercado de trabalho.

Salvo esforços já iniciados em alguns centros federais de educação técnica, o terreno educacional não está ainda fertilizado, com, por exemplo, a modulação e a flexibilização curriculares, para o pleno exercício da certificação de competências tácitas do trabalhador (adquiridas na prática). Acrescente-se que a proposta inicial restringia-se ao ensino técnico, não havendo nenhuma referência ao ensino fundamental, considerando

como público-alvo os trabalhadores que já o haviam concluído.

Recentemente, o fato de maior expressão no terreno da certificação profissional foi a sua incorporação pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO). De fato, tendo-se encerrado o projeto OIT-MTE, esse órgão público tem atuado como catalisador dos interesses e energias dirigidos à certificação de pessoas. O Inmetro criou uma Comissão Técnica com funções de consulta e assessoramento, reunindo as principais representações pertinentes, que tem funcionado como suporte para novas iniciativas e reforço para as experiências já existentes, elaborando os principais critérios para a elaboração de normas de certificação de pessoal. Entretanto, não desenvolve plenamente as funções de assistência e cooperação horizontal, pensadas naquele projeto. A formação de uma Comissão Técnica de assessoramento, reunindo as principais representações pertinentes, tem funcionado como suporte para novas iniciativas e reforço para as experiências já existentes.

A certificação de pessoas, na vertente da produção, fazia parte das exigências de qualidade que eram impostas aos produtos que buscavam registro. Como dizem os próprios documentos do Inmetro, as duas finalidades principais da “certificação de conformidade” (na terminologia desse órgão, significando que “uma terceira parte dá garantias por escrito de que um produto, processo ou serviço está em conformidade com requisitos especificados em uma norma”),¹³ são a busca contínua de qualidade, para facilitar e atender o comércio internacional, e a referência para os consumidores de que se atende a padrões mínimos de qualidade. No âmbito do Inmetro, o comércio exterior parece ter sido a razão fundamental da demanda das empresas, em razão “do caráter compulsório da certificação para a comercialização de produtos e serviços que se relacionem com saúde, segurança e meio-ambiente.”¹⁴ A brecha pode ser encontrada no “Código de Boas Práticas para a Avaliação de Conformidade, (ABNT ISO/IEC Guia 60 Anexo A)”¹⁵ onde a expressão “produtos, processos e serviços” se recomenda que seja entendida “como abrangendo, por exemplo, qualquer material, componente, equipamento, sistema, interface, protocolo, procedimento, função, método e atividade de organismos ou pessoas” (grifo nosso). O Inmetro acaba de elaborar uma Norma para estabelecer “os critérios para o credenciamento de organismos de certificação de pessoal” seguindo uma norma internacional (ISO) recentemente completada (Norma ISO 17024).¹⁶ Essa Norma pretende garantir alguns princípios e procedimentos para que a certificação de pessoas não contenha distorções que firam os direitos humanos, o despertar da cidadania e a justiça social. Um dos pontos se refere a que “todo candidato deve ter acesso aos serviços”, sem “condições inaceitáveis ou imposições financeiras indevidas”, “adotando procedimentos administrativos não-discriminatórios”. Ou seja, igualdade de oportunidades.

Uma instituição não está formalmente obrigada a registrar-se no Inmetro, mas se deseja garantir sua imagem, sobretudo em relações internacionais, o selo desse organismo se impõe como condição necessária. A sua própria função na condução do processo está sendo revisada atualmente, para cumprir um papel mais abrangente, mas também para desmistificar a idéia que seu relacionamento está mais para o produto que para as pessoas, tarefa difícil, mas desafio atraente.

Algumas instituições, da vertente da produção, já consolidaram seus sistemas de certificação, embora não esteja nítido o enfoque de competências. Prevalece a certificação tradicional por ocupações. As normas estão geralmente definidas para níveis distintos e as exigências de experiência profissional são inversamente relacionadas com a escolaridade. No certificado se especifica prazo para sua validação, mediante submissão a provas mais brandas/simplificadas.

As certificações exigem “demonstração de aptidão física, conhecimento, habilidades, experiência e treinamento requeridos para executar adequadamente atividades estabelecidas”(Petrobras/SEQUI).¹⁷ Junto aos requisitos técnicos podem incluir-se exigências especiais ligadas à especialidade ocupacional, como a de precisão e segurança nas atividades que envolvam risco. Geralmente reúnem em seus Conselhos, os profissionais da área, grandes empresas e instituições de formação, sendo elas mesmas entidades de formação, que dispõem de centros de certificação, alguns em parceria, que realizam as avaliações. Funcionam dentro de padrões empresariais, buscando a auto-sustentação financeira.

Alguns sistemas de certificação têm recebido a tarefa de apoiar a atualização ocupacional. Com as mudanças no mercado, as empresas e organizações de serviço buscam ajustar suas concepções a novos perfis de demanda e para isto necessitam de novas formas de organização do trabalho, o que interfere na própria configuração das ocupações.

No conjunto das instituições de formação profissional, é o Senai que tem investido com mais persistência na certificação. Em seu último modelo de organização, definiu duas linhas “autônomas” de trabalho: a da formação e a da certificação (conforme documentos institucionais do Senai).¹⁸ Com essa medida, estava atendendo à recomendação de consultores e dando resposta a uma tendência mais recente, que admite a existência de certificação em entidades que também formam. Adotou um modelo de “Certificação Profissional Baseada em Competências”, tendo como um dos propósitos centrais “estabelecer um marco coerente para atualizar e garantir a qualidade da educação profissional, assim como articular a oferta formativa correspondente aos distintos níveis de educação e de qualificação.”¹⁹ Assim, embora “autônoma”, a certificação está primeiramente a serviço de orientação da formação. Para estabelecer “um marco coerente” o Senai se atribui a tarefa de conhecer as características de cada segmento tecnológico (subsetor econômico), em especial em relação a processos e funções, de identificar no interior de cada área “as competências profissionais que tenham significado para o mercado de trabalho e que respondam a objetivos ou funções claramente identificáveis do sistema produtivo.”²⁰ Esse conjunto de competências o Senai define como “qualificações profissionais” seguindo terminologia de alguns países europeus, como Inglaterra.

O Senai entende por competência profissional “a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais necessários ao desempenho de atividades ou funções típicas, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho.”²¹ Reconhece a natureza relacional do conceito, quando se junta a capacidade para situações reais de trabalho a um conjunto de comportamentos interativos, como tomada de decisões, comunicação com o ambiente, etc. Nesse sentido se configuram “competências básicas, específicas e de gestão”.

O Senac estuda a melhor forma e momento para eventualmente adotar um sistema de certificação, mas entende que deve previamente adaptar seus programas e cursos relacionados para um enfoque igualmente de competências, tarefa já iniciada.

5- A EXPERIÊNCIA ADQUIRIDA (E NÃO RECONHECIDA)

O ideal de reconhecer a experiência adquirida/desenvolvida pelo trabalhador na atividade prática de trabalho, no ambiente de trabalho, vem de longe e obedece a diferentes intenções. Para Acácia Kuenzer “o trabalhador vai elaborando um saber eminentemente prático, fruto de suas experiências empíricas, que, sendo parciais em função da divisão técnica do trabalho, originam um saber igualmente parcial e fragmentado.”²² Para esse saber se revestir de princípios teóricos e metodológicos, o trabalhador precisaria valer-se do acesso escolar.

O saber produzido pelo trabalhador seria basicamente prático, com reduzido nível de sistematização e, portanto, parcial e fragmentado. Mesmo assim, deveria relacionar-se aos seus “direitos de arena” e corresponder a direitos trabalhistas. Aquela autora reconhece o valor da escola para o trabalhador, porque “lhe confere as habilidades, comportamentos e conhecimentos minimamente necessários para a aquisição de competência através do exercício profissional.”²³ A escola possibilitaria melhorar a compreensão do trabalho e assim sua apropriação e sistematização.

Entende-se a complexidade de compor uma definição para competência, considerando o potencial do trabalhador para aplicar sua capacidade em situações distintas, sendo essa capacidade enriquecida pela vivência no próprio trabalho, podendo ser esse conhecimento tácito identificado e normalizado, para fins de certificação. Uma definição operacional torna-se necessária para estabelecer um conceito uniforme e homogêneo, toda vez que um programa deva ser implementado.

A apropriação desse conhecimento como crédito educativo só terá sentido e êxito quando o currículo for pautado na elaboração de uma norma técnica de consenso, onde os núcleos de conhecimento sejam definidos para fins de organização curricular. No processo intrínseco de certificação profissional, a participação de representação de trabalhadores (do trabalhador coletivo e abstrato) tem sido um assunto presente e mal compreendido. A prática de usar comissões técnicas que incluem necessariamente profissionais da área em questão, para definir perfis e padrões de qualidade no desempenho não constitui novidade nem problema. Quase todos utilizam esse recurso. Mas não se trata desse tipo de participação, obviamente. O argumento central é que a representação política do trabalhador é necessária para colocar seus direitos de classe, a defesa de direitos mais gerais dos trabalhadores e mesmo para assegurar que eventuais benefícios não estejam contra os direitos de outros trabalhadores. Ou seja, não é a mesma coisa a participação técnica e a

representação política que é dada oficialmente pela presença sindical. Essa postura não é consensual e tem trazido dificuldades para a negociação dos sistemas de certificação.

6- O ENFOQUE DAS COMPETÊNCIAS

O recente interesse pela certificação profissional está muito ligado à adoção do enfoque de competências, assunto de extrema complexidade. O conceito de competências busca romper com o quadro mais tradicional da qualificação profissional, mais referido a uma determinada ocupação. As competências reforçariam as relações com o desempenho direto no trabalho, às experiências desenvolvidas no exercício profissional e sobretudo a parcelas significativas do trabalho que devem corresponder a um desempenho consensual como padrão exigível. As competências estão também ligadas à idéia de empregabilidade e por isso devem assumir perfis mais genéricos que incluam conhecimentos, aptidões e atitudes comuns a várias ocupações, que serviriam de base para a flexibilidade do trabalhador e sua melhor circulação no mercado de trabalho. Naturalmente, se o conceito de competências já é complicado, o de empregabilidade é mais controvertido, e somando-se os dois tem-se um desafio em dose dupla. É necessário que esse conceito compreenda duas dimensões: a da amplitude do trabalhador e a das condições/oportunidades oferecidas pelo mercado/economia. Sem considerar que as oportunidades dependem de um encontro feliz entre as qualificações do trabalhador e as condições efetivas/propiciatórias do terreno econômico, corre-se o risco de legitimar processos de exclusão social. Ou seja, o trabalhador pode dispor de competência profissional, mas não encontrar oportunidade para exercê-la.

No mesmo sentido, o conceito de polivalência, tão próximo ao de empregabilidade, precisa ser bem definido. Autores têm observado a confusão que se faz entre qualificações mais abstratas, de maior autonomia, e o exercício múltiplo de funções pelo mesmo operário, dentro de uma cadeia taylorista.

As competências, mais comumente estão classificadas em “básicas, genéricas e específicas”, daí derivando uma série de outras categorias, geralmente ligadas a autores particulares.

Por outro lado, podem estar estratificadas em até cinco níveis, definidos por graus de complexidade, autonomia e responsabilidade.

Enfim, uma competência pode somar-se a outras até constituir uma ocupação regular, embora não necessariamente. E uma determinada competência certificada pode ser exercida em relação a diferentes campos profissionais ou corresponder a apenas uma função dentro de um campo profissional definido, como o inspetor de soldagem ou o técnico de manutenção.

Isto quer dizer que o domínio de uma certificação depende das demandas do mercado, revisadas por um grupo de agentes representativos de áreas de interesse.

Para a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico da União Européia), boa parte da solução dos problemas de emprego de longo prazo tem a ver com o desempenho de três capacidades básicas: capacidade de inovação; capacidade de adaptação; e capacidade de aprendizagem (YBARRA).²⁴ Para HAGER e BECKETT o conceito de competências “relaciona, essencialmente, as aptidões de uma pessoa ao desempenho de tarefas correspondentes, integra atributo e tarefas-chave.”²⁵ Esses autores acrescentam que “mais que observável diretamente, a competência apenas se pode inferir do desempenho. O desempenho de tarefas é observável, mas as aptidões subjacentes só podem ser inferidas.”²⁶ Essa noção de duas dimensões das competências é apontada por diversos autores. Marise Ramos destaca que as competências “seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.”²⁷ Lucilia Machado alerta que “existe uma grande diferença entre dispor de estoques /.../ e conseguir mobilizá-los”²⁸ seguramente referindo-se à definição de competências adotada pela Resolução 04/99 do CNE.²⁹

Na verdade, persiste uma contradição nas questões de avaliação. As tarefas são facilmente identificadas e mensuradas, mas as atitudes e valores são mais difíceis de observar. Então fica a avaliação entre não cumprir plenamente sua própria tarefa ou a norma não incluir todas as dimensões das competências.

A maior experiência de definição de competências básicas reunindo um quadro de habilidades fundamentais,

comuns a um conjunto mais amplo de ocupações, caracterizando a cultura laboral de um país, realizou-se nos Estados Unidos, com o Projeto SCANS.³⁰ A motivação foi a busca de aumento da produtividade a partir de melhor desempenho das escolas para dar respostas ao mercado de trabalho. “Como as escolas preparam o jovem para o trabalho?” Havia constatado que “mais da metade dos jovens deixavam a escola sem os conhecimentos ou fundamentos requeridos para encontrar e manter um bom trabalho” enquanto “bons empregos dependem de pessoas que podem pôr o conhecimento para trabalhar (Put Knowledge to Work).”³¹

O documento nos oferece algumas importantes considerações:

- a) as qualidades de alto desempenho, que atualmente caracterizam nossas empresas mais competitivas, devem tornar-se o padrão para a vasta maioria de empresas, grandes e pequenas, locais e globais;
- b) as escolas do país devem tornar-se, elas mesmas, organizações de alto-desempenho;
- c) todo estudante secundário do país deve desenvolver um novo conjunto de competências e habilidades fundamentais, se pretende desfrutar de uma vida produtiva, plena e satisfatória;
- d) acreditamos que a forma mais efetiva de aprender habilidades é no contexto, colocando objetivos de aprendizagem dentro de meio ambiente real, em vez de insistir que estudantes primeiro aprendam em abstrato o que se espera que apliquem na prática.³²

Apesar da importância do experimento e das repercussões no país e em outros países, o SCANS foi considerado apenas um ponto de partida, incompleto e de difícil generalização, o que mostra as dificuldades de tratamento das competências como base nacional de desempenho profissional.

O enfoque de competências está geralmente vinculado a uma norma elaborada e aprovada por agentes interessados, onde se descrevem as habilidades, conhecimentos e tarefas que um indivíduo deve ser capaz de desempenhar e aplicar em distintas situações de trabalho. Sobretudo, a norma descreve como o indivíduo deverá demonstrar ser capaz de identificar, analisar e resolver problemas imprevistos, conhecer e executar diferentes funções dentro dos processos produtivos.

Alguns autores apontam ambivalência nas noções de competências, o que justifica a necessidade de serem acompanhadas quase sempre da explicitação das atividades (ou tarefas) que compreendem ou em que se materializam, revelando a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam”. (TANGUY)³³ Ainda assim, os defensores do enfoque de competências consideram tratar-se de um método objetivo, “pois se apóia em definições precisas, que utiliza uma terminologia fixa e princípios de classificação sistematizados, privilegiando a descrição de saberes ou de ações e a definição de relações que existem entre eles e a medida de seus efeitos”. (TANGUY)³⁴

A discussão sobre a noção de competências passa muitas vezes pelo confronto com a noção de qualificação, que se descreve como parte de uma concepção da organização e das relações de trabalho onde aporta uma relação social determinante de direitos e deveres socialmente estabelecidos. Mais decisivo ainda, “a qualificação teria mais permanência e seria do tipo irreversível de atributo, enquanto as competências se apresentam como uma propriedade instável, incerta e temporária, que sempre deve estar submetida à objetivação e validação dentro e fora do exercício do trabalho”. (TANGUY)³⁵ As competências estariam destinadas a romper com essa vinculação e sustentar uma identificação individualizada dos direitos e retribuições, rompendo os critérios de luta histórica do movimento sindical. Aqui se confunde, em geral o empírico com o teórico. Não existe no modelo das competências a obrigação de um tratamento individualizante, desligado do arranjo das unidades em conjuntos ocupacionais ou profissionais. Por outro lado, não se pode descuidar do perfil do enfoque anterior, reclamado como desqualificante da força de trabalho, pelo empobrecimento das responsabilidades, rigidez das tarefas e reduzida autonomia do trabalhador. O enfoque de competências pode representar um enriquecimento do perfil profissional, se o colocamos na esfera das relações positivas de trabalho. Tanto no plano da qualificação, quanto no das competências, persiste a diferença entre o requerido pelo mercado (propriedade dos postos de trabalho) e o exibido pela força-de-trabalho (atributo das pessoas), operando a certificação como agente conciliador. Na prática, como apontam muitos críticos, as competências se identificam com as próprias descrições e medições que as técnicas de avaliação se mostram capazes de realizar. (TANGUY)³⁶

E nunca se deve esquecer que a prática da certificação por competências deve estar ancorada em formação baseada em competências e em metodologias efetivas de identificação de competências tácitas na força de

trabalho. A definição dos perfis de competência de forma negociada, com a participação dos setores envolvidos, permite – e obriga – ao trabalhador, maior conhecimento do processo produtivo, domínio das variáveis que influenciam neste processo, ampliando sua capacidade de intervenção na produção: reivindicação histórica do movimento dos trabalhadores.

Enfim, o debate não está encerrado sobre as competências. Muitos autores apontam que esse enfoque:

- 1- não se dá conta de ser sua lógica socialmente determinada, sendo, portanto, uma via entre outras;
- 2- transfere responsabilidades ao trabalhador pelo seu próprio desempenho no trabalho e/ou no mercado;
- 3- não tem em conta a fragilidade da negociação laboral no país;
- 4- não considera o tamanho reduzido dos mercados dinâmicos de trabalho no país;
- 5- pode levar a discriminação de minorias e grupos deprimidos socialmente;
- 6- favorece a perda de identidade profissional. (MACHADO)³⁷

As críticas ao enfoque de competências poderiam, na verdade, ser tomadas como “advertências” porque apontam dificuldades que não são impeditivas, mas requerem tratamento/cuidados para que o enfoque não implique em distorções de objetivos socialmente significativos. Afinal, o perfil de competências representa um enriquecimento do trabalhador, comparado à desqualificação apontada sistematicamente contra o enfoque da organização taylorista.

7- AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

Embora o interesse recente tenha-se focalizado na certificação, cada vez mais a avaliação se impõe como processo determinante. Não se certifica sem uma avaliação prévia, mas se pode avaliar sem chegar ao recurso final da certificação. Além do mais, é a avaliação o processo mais complexo. Em todo caso, em benefício da certificação, deve-se afirmar que a avaliação vinculada à certificação tem um perfil mais objetivo e mais focalizado.

Têm surgido novas iniciativas, mesmo por parte de organismos que foram diretamente responsáveis pelo avanço técnico da discussão sobre o conceito de certificação, como o próprio Cinterfor, defendendo a prevalência da avaliação como locus estratégico das inovações na política de emprego e na melhoria da qualidade do trabalho. A avaliação é, de longe, o passo mais complexo do processo de certificação. Não existem regras definidas, mas recomendações que podem ajudar a tomar as decisões metodológicas mais apropriadas. Sobre o quê avaliar, a descrição da norma técnica busca dar as respostas. Como avaliar fica por conta dos objetivos finais, dos recursos técnicos e da natureza do objeto de avaliação.

Fernando Vargas tem ressaltado, em cursos e seminários, a importância de analisar os resultados de um processo de avaliação e encontrar as causas de um eventual baixo desempenho, para que as falhas possam ser corrigidas, sobretudo em procedimentos que incorporam regras de segurança e regulamentos em defesa da saúde e do meio-ambiente.³⁸

A avaliação, dentro do sistema de certificação, não deve ter o caráter de reprovação, mas o de verificar onde há necessidade de complementar o conhecimento adquirido, por qualquer das fontes, possibilitando sua sistematização.

Para a avaliação baseada em critérios de competência, como ferramenta da certificação, torna-se necessário recolher evidências suficientemente demonstrativas sobre o desempenho do profissional, de acordo com uma norma técnica de competência previamente estabelecida em referência a uma função laboral.

Como se vê, a seleção do processo de avaliação implica algumas dificuldades. Marise Ramos, por exemplo, ao registrar que “as competências acabam descrevendo, na verdade, as atividades requeridas pela natureza do trabalho”, conclui que “se basear exclusivamente nos desempenhos observáveis implica abstrair o conjunto de mediações que instauram, de fato, a competência, os quais os instrumentos de avaliação normalmente utilizados não conseguem captar”.³⁹ Pode ocorrer, e ocorre com frequência, uma contradição entre a concepção definida de competências e o processo de avaliação adotado.

8- A DISCUSSÃO CONCEITUAL

Todo esse movimento pela certificação, em tempos recentes, parece derivar-se da introdução de “mudanças profundas na organização do trabalho e nas relações sociais dentro das empresas”. (ZARIFIAN)⁴⁰ Corresponde ao fim da prescrição de tarefas na organização do trabalho. Embora se questione que esse modelo é absolutamente minoritário, válido apenas para as grandes empresas de ponta, ele se impõe pela presença em praticamente todos os treinamentos gerenciais da atualidade e pela força de difusão que essas empresas exercem sobre o conjunto da produção e serviços mais próximo, que conforma o universo das firmas pequenas e médias do setor moderno da economia. É preciso reconhecer, entretanto, que esse entendimento não é unânime, já se fala de um retorno (se houve abandono) da organização taylorista nas empresas, ou da sua compatibilidade com as modernas técnicas gerenciais (Ver Trabajo – Revista de la OIT).⁴¹ Dentro da concepção da nova organização do trabalho, os recursos humanos (como se chamaria a força de trabalho qualificada) seriam considerados como “fonte de vantagens comparativas” (CONOCER).⁴²

A idéia de uma transformação produtiva está no eixo da argumentação por uma certificação não mais baseada apenas nas análises ocupacionais, mas seguindo o que na França, segundo Zarifian, se convencionou chamar de “lógica das competências”.⁴³

A crítica sobre as análises ocupacionais serviu de ponto de partida. Brígido, em 1991, em artigo para o Boletim Cinterfor, já alertava que “a análise ocupacional carece ainda de uma sistematização que incorpore em sua prática o levantamento das inovações culturais e das contribuições individuais de cada trabalhador na sua prática diária”.⁴⁴ Foram sobretudo as tradicionais instituições de formação profissional da América Latina que adotaram regularmente o recurso às análises ocupacionais para definir o perfil das ocupações de interesse para a formação. As análises eram realizadas em geral associando a observação e descrição da realidade de trabalho com a entrevista a trabalhadores escolhidos segundo algum critério de desempenho. Esse método obviamente mostrava uma realidade mais estática e mais concentrada na execução de tarefas fixas definidas. Mais adiante se introduziu, em alguns casos, o estudo das relações sociais da ocupação, como complemento para dar uma idéia do ambiente onde o profissional devia atuar (COSTA PINTO).⁴⁵ E ainda o recurso a “comissões técnicas consultivas” formadas por profissionais de maior qualificação e especialistas em formação e mercado de trabalho, de forma a incluir o exame de tendências e perspectivas de desenvolvimento da ocupação ou área ocupacional.

No bojo das discussões sobre a certificação, o tema da qualificação se destaca, pela centralidade e pela complexidade. Geralmente se tende a opor os conceitos de qualificação e de competências. Esta última teria surgido, justamente para substituir a anterior, que teria perdido pertinência diante do quadro de transformações da nova economia. Basicamente, “essas transformações, oriundas da modernização tecnológica e das novas formas de gestão, vêm requerendo dos trabalhadores um maior desenvolvimento das habilidades intelectuais em detrimento das habilidades manuais”. (GONZÁLEZ),⁴⁶ Entretanto, esse mesmo termo, qualificação, vem sendo utilizado de forma revista em seu significado, na Inglaterra, França e mesmo Estados Unidos, como conjunto de conhecimentos e habilidades. O conceito de competência se aplica, nessa composição “como capacidade produtiva de um indivíduo, que se define e mede em termos de desempenho em um determinado contexto laboral e não somente por conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes necessárias, mas não suficientes por si mesmas para um desempenho efetivo”(YBARRA).⁴⁷

A mudança do trabalho prescrito para o trabalho autônomo, ou em grupos, traz profundas conseqüências para o profissional. Alguns autores falam de “tensões” sobretudo quando a prescrição de tarefas é substituída por estabelecimento de metas a serem alcançadas.

Duas concepções de competências se configuram: A mais afinada com os empregadores só reconhece competência quando o conhecimento é filtrado pela experiência prática em situação real de trabalho e nesse caso a certificação tem de captar esse expertise focalizado. Essa visão pode ser associada ao conceito de competência (no singular) defendido por Zarifian como “a iniciativa e tomada de responsabilidade, por um indivíduo ou grupo, diante de uma situação profissional, enfrentando com sucesso todas as necessidades e todas as ocorrências que podem surgir nessa situação e tomar, por si mesmo, todas as iniciativas cabíveis.”⁴⁸

A outra concepção, mais ligada aos processos educativos, fala de um potencial que é criado, mediante soma de recursos técnicos e atitudinais, e pode ser aplicado em diferentes situações, se uma demanda concreta se apresenta.

Seja como for, tudo parte de supostas novas exigências da organização e do conteúdo do trabalho, que estabelecem “um novo perfil do profissional, requerendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e uma parcela bem mais ampla de características sociais ou de sociabilidade” (GONZALEZ).⁴⁹

A lista de competências exigíveis do trabalhador é extremamente ambiciosa, se somamos toda a variedade que aparece entre os autores. Obviamente, nenhum ser humano teria como acumular toda essa bagagem de virtudes. A soma resultaria num super-homem (ou supermulher). Sem ser exaustivos, vamos recolher algumas atribuições:

Aprender a aprender e aprender a ser; Abertura a mudanças; Adaptabilidade; Conhecimentos gerais; Capacidade de obtenção, associação e análise de dados e informações; Capacidade de decisão frente a situações novas e complexas; Capacidade de planejamento e organização; Capacidade de reconhecer e equacionar problemas e dar soluções; Capacidade de transferência e generalização de conhecimentos; Capacidade de gerenciar o tempo e espaço de trabalho; Capacidade de expressão e comunicação; Capacidade de trabalho em equipe; Compromisso com a empresa; Capacidade de construir e aplicar conceitos; Consciência tecnológica; Capacidade de auto-gestão; Construção de confiança e espírito de grupo; Domínio básico da língua; Espírito crítico; Iniciativa e criatividade; Orientação ao cliente; Pensar estrategicamente e atuar preventivamente; Senso de responsabilidade.

Naturalmente, todas essas qualidades devem ser filtradas segundo a ocupação, a situação de trabalho, nível de responsabilidade da função, políticas de pessoal, etc.

A definição básica de certificação a coloca como processo mediante o qual se reconhecem formalmente as competências do trabalhador, independentemente da forma como estas foram adquiridas. Entretanto, sabe-se que a maioria dos sistemas de certificação, mesmo quando fala de competências, está centrado na avaliação tradicional de postos ou ocupações e tem nos aspectos técnicos sua prioridade. A partir da quebra da organização linear, taylorista, também se voltaram as empresas para estabelecer benefícios (salários e demais formas de remuneração) mais relacionados a desempenhos individuais, rompendo a lógica dos grandes contratos coletivos que sustentaram o processo sindical. Essa mudança também afeta o enfoque das qualificações, no sentido tradicional e valoriza o enfoque por competências. Não se pode negar que esse enfoque se constitui em enriquecimento do perfil do trabalhador, que no terreno das tradicionais qualificações se limitava, em geral, mas não necessariamente, a capacidades técnicas, identificadas pelas análises ocupacionais, enquanto agora são envolvidos aspectos cognitivos, atitudes éticas, direitos sociais etc.

Tem sido apontado que o advento do conceito de competências, surgindo a partir do mercado, é uma afirmação política da nova ordem econômica com suas conseqüências para o mundo do trabalho. Como se quisesse fazer um divisor de águas, mais que uma diferença técnica intransponível. Porque todas indicações de diferenças são condicionadas a definições parciais ou pessoas de cada termo. As qualificações sempre tiveram dois cenários: qualificações como perfil de exigências do mercado de trabalho, e qualificações como perfil adquirido pelo trabalhador no final de um processo de formação, que pode incluir as experiências do trabalhador resultantes de sua inserção na realidade de trabalho. Ou seja, qualificação como predicado do mercado e qualificação como propriedade do trabalhador. O que alguns autores identificam como “dimensões da qualificação como relação social” parece ser um ato forçado, que na verdade é externo à qualificação, podendo ser igualmente encontrado no enfoque de competências. O que se modifica, na realidade das experiências mais conhecidas, é a forma que tomam essas relações na atualidade da economia neoliberal, mais individualizante. Neise Deluiz aponta riscos para a noção de competências, como o “desconhecimento das qualificações coletivas”⁵⁰ e outros autores temem o escamoteio do conflito. Pode-se aceitar que existem esses riscos e ainda outros, mas não como uma condição necessária. As chamadas relações sociais são de natureza externa aos conceitos, embora devam influir sobre o próprio acabamento desses conceitos, que em sua natureza são flexíveis e ajustáveis, e muitas vezes puramente operacionais. Na definição das relações de produção estaria a real dificuldade da nova ordem laboral. E aí cabem as observações sobre os “novos valores da empresa” (inovação, diversidade, meio ambiente, consumidor/cidadania, segurança no trabalho...), “nova organização do trabalho”, e “nova concepção gerencial”. Em conseqüência, será preciso considerar quase sempre os termos que assumem as relações de trabalho, no contexto das quais se dão as políticas de pessoal das empresas.

Entende-se que o enfoque de competências procure reunir um conjunto destas, que corresponda a unidades significativas de trabalho, podendo ser um posto ou uma ocupação, por exemplo. Entretanto, o

reconhecimento parcial de competências pode ser assumido, em certas circunstâncias ou mesmo como orientação para prosseguimento de estudos. Suponha-se que no conjunto de uma ocupação as empresas ou o mercado tenham interesse apenas em assegurar a qualidade de uma zona estratégica do perfil profissional total. A certificação pode ser buscada para aquela unidade específica dentro do espectro funcional. No mesmo sentido, em alguns programas de certificação são identificados os componentes “duros”, aqueles que não admitem graus de competência e o candidato deve provar que sabe (ou não sabe). Em uma escala de avaliação, muitos itens podem receber valores percentuais de acerto, enquanto outros devem submeter-se a uma escala dual, sabe ou não sabe, está apto ou não.

Não existe um modelo ou caminho único e melhor que possa ser recomendado para as instituições interessadas em implantar certificação. As principais variações se referem: à presença do governo como entidade central; à participação de empregadores e trabalhadores em conselhos de administração ou consultivos; (nem mesmo o tripartismo é norma fixa); à adoção do enfoque de competências; à organização setorial dos sistemas; ao financiamento (quem banca os custos).

Não existindo um único caminho, também não se reconhece a existência de um modelo pronto, definido e acabado, o que representa um benefício para a construção apropriada de sistemas mais afinados com os respectivos objetos e objetivos.

Entretanto, cabe reconhecer que o estágio atual das experiências se divide entre entidades que estão simplesmente certificando tarefas, e as que certificam tarefas com duas ou três competências atitudinais agregadas, o que se aproxima da visão de ZARIFIAN⁵¹ sobre as competências de serviço, fazer o mesmo de forma diferenciada, com um plus.

Finalmente, discute-se o princípio segundo o qual “a A certificação profissional se recomenda que deve ser voluntária”. Filosoficamente esse preceito é válido, mas na prática são as circunstâncias do mercado que vão determinar o grau de independência do trabalhador. Se o mercado é seletivo e a demanda é reduzida, fatalmente o empregador vai elevar o nível de suas exigências e notadamente o profissional certificado terá vantagens. Para algumas funções ou competências, que impliquem riscos para si ou para o público, não há como evitar a obrigatoriedade, se o profissional deseja realmente disputar mercado. Ele tem a possibilidade de desistir, “não se obrigar” a uma avaliação, mas isto pode também significar sua exclusão. A obrigatoriedade ou não será dada pelas regras do setor de mercado daquela certificação. É neste quadro que se devem contrapor as políticas públicas que regulamentam a igualdade de oportunidades de acesso ao processo de certificação de pessoal.

Notas

1 GLOSSÁRIO de Termos Técnicos. Brasília: OIT/MTE/FAT, 2002.

2 Apud. CASTRO Cláudio Moura (1998). Oliveira, João Batista Araújo de. Arcabouço institucional para certificação ocupacional no Brasil: o que podemos aprender da experiência própria e alheia. [S.l: s.n.] 1998. Documento interno do Projeto OIT/TEM. Mimeo. p. 1.

3 LOPES, Carmem Lucia E. Relatório do Seminário Tripartite sobre Certificação e Diversidade. Brasília: MTE/OIT. p. 28-30.

4 TANGUY, Lucie. Dossiê e jornadas. São Paulo: Ed. Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas, 2002. p. 25.

5 ZARIFIAN, Philippe do. O Modelo de competências e suas conseqüências sobre os métiers profissionais. IN: SEMINÁRIO MERCADO DE TRABALHO: TRANSFORMAÇÕES E MONITORAMENTO DE OCUPAÇÕES, 1998. Anais. Rio de Janeiro: CIET, 1999. p.13.

6 DUFOUR, Robert. Alcances de la metodología de grupos de oficios aplicada en Francia y el proceso de certificación en Francia. In: CINTERFOR. Formación Basada en Competencia Laboral. Montevideo: OIT, 1997. p.53-58.

7 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no D.O.U de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Art. 41.

8 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CEB 4/99, aprovado em 08 de dezembro de 1999. Documenta, Brasília, n. 459, p. 277-306, dez. 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Art. 16.

9 Id. *ibid*.

- 10 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 17, aprovado em 03 de dezembro de 1997. Documenta, Brasília, n. 435, p. 29-38, dez. 1997. Institui as Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação Profissional em nível nacional.
- 11 Id. *ibid.* p. 34.
- 12 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*, Art. 16.
- 13 CONSELHO NACIONAL DE METROLOGIA, NORMALIZAÇÃO E QUALIDADE INDUSTRIAL Resolução 02, de 11 de dezembro de 1997. Critérios para o Credenciamento de Organismo de Certificação de Pessoal. p. 4. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/rtac/consulta.asp>.
- 14 Id. *Ibid.* p.3.
- 15 CÓDIGO de Boas Práticas para a Avaliação de Conformidade. Rio de Janeiro: ABNT/ ISO/IEC, [s.d.] Guia 60, Anexo 21,
- 16 ABNT. NBR ISO 17024/9004-3: Certificação de pessoas Rio de Janeiro, [199?] 17 Documento institucional produzido pela PETROBRÁS/ SEQUI de São Paulo, em 1999.
- 18 Conforme documentos institucionais do Senai: Elaboração de Perfis Profissionais; Elaboração de Desenho Curricular Baseado em Competências; Comitê Técnico Setorial: estrutura e funcionamento; Avaliação e Certificação de Competências, produzidos em 2002.
- 19 SENAI. Departamento Nacional. Metodologia: elaboração de perfis profissionais. Brasília: Unidade de Conhecimento Tecnologia da Educação, 2002. p. 9. 20 Id. *Ibid.*, p. 9.
- 21 Id. *Ibid.*, p. 35.
- 22 KUENZER, Acácia. O Trabalho como princípio educativo. São Paulo: Ed. Cortez, 1988. p. 23.
- 23 Id. *ibid.*
- 24 YBARRA, Agustin. El Sistema Normalizado de Competência Laboral. In: ARGUELLES, Antonio. (Comp.) Competência laboral y educación basada em normas de competência. México CONALEP/SEP/LIMUSACNCCL, 1996. p. 25-32.
- 25 HAGER, Paul; BECKETT, David. Bases Filosóficas do Conceito Integrado de Competência. In: ARGUELLES, Antonio (Comp.) Competência laboral y educación basada em normas de competência. México: CONALEP/SEP/LIMUSACNCCL, 1996. p.289-318.
- 26 Id. *ibid.*, p.293.
- 27 RAMOS, Marise. A Avaliação baseada em competências: uma questão ainda insolúvel ou um desafio a ser enfrentado? Brasília: MEC, 2003. 6 p. Mimeo.
- 28 MACHADO, Lucília. Implicações da institucionalização da noção de competências. [S. l.: s.n.]. MEC/ 2003. 7 p. Mimeo.
- 29 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução.(1999) *op. cit.*
- 30 Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills.
- 31 WHAT work requires of schools: a SCANS report for America 2000. Washington: Department of Labor 1991.
- 32 Id. *Ibid.*
- 33 TANGUY, Lucie. (2002) *op. cit.*, p. 39.
- 34 Id. *ibid.*, p. 47.
- 35 Id. *ibid.*, p. 83.
- 36 Id. *ibid.*, p. 80.
- 37 MACHADO, Lucília. (2003) *op. cit.*
- 38 Para características essenciais da avaliação, em textos de apoio: VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. La Evaluación basada en normas de competencias. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2001. Mimeo. 12 p. e Id. Formación y certificación basada en competencia laboral. Brasília: CINTERFOR/OIT 2001. Mimeo. 8 p.
- 39 RAMOS, Marise. (2003) *op. cit.*, p. 4-5.
- 40 ZARIFIAN, Phillippe. O modelo da competência e suas conseqüências sobre os métiers profissionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MERCADO DE TRABALHO: TRANSFORMAÇÕES E MONITORAMENTO DE OCUPAÇÕES, 1998, Rio de Janeiro, Anais. Rio de Janeiro: CIET/SENAI, 1998. Texto reproduzido da Conferência na École Nationale de Paris et Chaussées. p. 13.
- 41 El Regreso del Taylorismo? Trabajo Revista de la OIT, Ginebra, n.38, p.18-20, enero/feb., 2001.
- 42 CONSEJO DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LABORAL (CONOCER) Disponível: <http://www.conocer.org.mx/>
- 43 ZARIFIAN, Phillippe. (1998) *op. cit.*, p. 14.
- 44 BRIGIDO FILHO, Raimundo Vossio. Del analisis ocupacional al analisis del conocimiento. CINTERFOR Boletín, Montevideo (117): 53-64, oct./dic.1991.
- 45 Ver O Balconista de Costa Pinto, sociólogo. SENAC. DN. Análise das profissões comerciais: o

- balconista. 2. ed/ Luiz de Aguiar Costa Pinto. Rio de Janeiro: SENAC/DN/DEPS, 1963. 100 p. Tab. (Monografia, 2).
- 46 GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Competência: uma alternativa conceitual? Rio de Janeiro: SENAI/DN/CIET, 1996. 34 p.
- 47 YBARRA, Agustín. CONOCER. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE EMPREGO E RELAÇÕES DE TRABALHO, 1977. São Paulo, 1997. Brasília: FUNAG, 2000.
- 48 ZARIFIAN, Phillippe. (1998) op. cit., p. 13-14.
- 49 GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. (1996) op. cit.
- 50 DELUIZ, Neise. Qualificação, Competência e Certificação: visão do mundo do trabalho In: SEMINÁRIO SOBRE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A ÁREA DE SAÚDE, 2001, Anais, Brasília, PROFAE, 2001. p. 27-37.
- 51 ZARIFIAN, Phillippe. (1998) op. cit., p. 14.

Qualificação e Competência: um Diálogo necessário entre Sociologia, Gestão e Educação para alimentar as Práticas Pedagógicas na Formação Profissional

Rosemary Roggero*

Abstract

The objective of this article is to reflect on qualification and the competence model, as they have been approached in the fields of sociology, management, and education. It starts from the emerging development model, capturing contradictory interpretations of those concepts with respect to relations between the world of labor and life. The starting point is the productive restructuring processes, an element of the history of the social production of science and technology. Interlinking them has opened up improvised perceptible means for carrying out intersectorial negotiations to discuss what kind of centrality is assigned to education, especially professional training regarding pedagogical practices.

Key words: Qualification; Competence; Management; Professional Training; Pedagogical Practices.

Entre o conhecimento e o poder não existe apenas uma relação de laçao, mas também uma relação de verdade.
Adorno

Introdução

As mudanças econômicas e tecnológicas que ganharam corpo, especialmente em nosso país, a partir dos anos 1990, apresentaram um conjunto de desafios à sociedade em geral e aos trabalhadores em particular.

Enquanto os setores da economia procuravam se modernizar e se reorganizavam, frente às novas demandas impostas pelas políticas econômicas dos países de capitalismo central, implantando novos procedimentos de organização do trabalho e maquinário no setor produtivo e ampliando o leque de oferta de serviços, os trabalhadores viam-se obrigados a movimentar-se em direção a novas atividades, qualificando-se ou requalificando-se para um mercado em veloz mutação.

A necessidade de novos parâmetros de formação e qualificação profissional foi – e ainda é – amplamente divulgada e a educação continuada passou a ser fortemente estimulada. Tornou-se senso comum que qualquer profissional que queira garantir sua sobrevivência no mercado de trabalho deve aderir à idéia de manter-se atualizado por meio de um retorno aos sistemas de formação, que oferecem cada vez mais opções em termos de educação continuada por meios presenciais ou a distância, não só nas escolas, mas em empresas, ONGs e outras agências.

A campanha em torno dessa mudança de comportamento do trabalhador frente ao mercado de trabalho e à realização do trabalho propriamente dita, foi tão intensa ao longo da última década do século XX, que se tornou freqüente ouvir que dois anos de conclusão de um curso superior sem a continuidade de estudos tornaria o profissional obsoleto. Mais dramática tornou-se a realidade daqueles que não tiveram acesso à escolarização em idade própria e, menos ainda, a oportunidade de uma formação profissional, desde logo visto como excluídos do modelo de desenvolvimento que se implantava.

Nesse contexto, a educação – em especial a formação profissional – ganhou relevância nos discursos de todas as áreas, como prioridade em termos da garantia de crescimento econômico e desenvolvimento social do Brasil. Ninguém contestava consistentemente (e nem contesta) essa perspectiva e parecia haver uma convergência nos discursos oriundos dos mais variados setores, sem a percepção clara de contradições ou heteronomias.

No campo conceitual, a mudança de contexto também parecia produzir a necessidade de substituição (se não atualização, e essa questão ainda se mostra confusa) do conceito de qualificação por outro que pudesse explicar, de forma mais apropriada (ou atualizada), o significado das mudanças. Foi o que começou a ocorrer em torno dos conceitos de qualificação e competência.

Considerando o complexo movimento que envolve todo esse processo de mudança, o presente artigo objetiva pôr em diálogo o que tem sido produzido no campo da sociologia, da gestão de pessoas e da educação em termos da implementação do modelo (ou, talvez, seja mais apropriado referir-nos a modelos) de competência, no âmbito das transformações produtivas do atual modelo de desenvolvimento, a fim de possibilitar uma reflexão sobre a formação profissional, especialmente no que se refere às práticas

pedagógicas que essa mudança demanda.

QUALIFICAÇÃO EM MOVIMENTO

Historicamente, a evolução do debate acerca da qualificação vem associada às ondas de renovação tecnológica e, mesmo havendo diferentes abordagens e dificuldade para se atingir consenso sobre os múltiplos aspectos que envolvem essa relação, o imbricamento entre tecnologia e qualificação tem sido um dos mais complexos fatores que interagem no mundo do trabalho e na vida.

O modelo de desenvolvimento que se impôs nos anos 1990, teve como mola propulsora a disseminação de novas tecnologias de base microeletrônica, indicando algumas questões quanto às implicações sociais, políticas e econômicas.¹

Uma delas diz respeito à concepção de que os novos modelos produtivos apontariam para um processo de reestruturação que deveria priorizar as dimensões sociais, políticas e culturais, tendo em vista o aparente esgotamento do modelo tecnoeconômico (ou de organização industrial) de crescimento e de relações político-sociais.

Quanto a isso, temos podido assistir ao embate constante dos governos dos países periféricos (guardadas suas diferenças e contradições internas) no sentido de manter sob controle a ameaça de sucessivas crises econômicas que podem produzir um caos social permanentemente anunciado. Enquanto isso, esse caos se produz e se mantém, como bem demonstra o estudo de Santos,² em sua face mais perversa: a do fascismo financeiro, o qual, em essência, remete ao que tem sido chamado de “economia de cassino” que, impulsionada pelos EUA e União Européia, impõe aos países periféricos e semiperiféricos um acordo de negociação que serve de modelo e critério operacional às instituições de regulação global, impedindo qualquer idéia de desenvolvimento nacional e intensificando a concorrência internacional entre trabalhadores e entre países.

A outra questão centrou-se na necessidade de se desenvolver um enfoque sobre a gênese e a história da produção social da ciência e da tecnologia, considerando que a microeletrônica, como carro-chefe das transformações contemporâneas, acentuaria a tendência de elevação contínua da base técnica do capital, alterando a divisão internacional do trabalho, sua divisão social e de gênero e, conseqüentemente, as relações sociais de produção e reprodução humana (estruturas familiares).

Também temos podido observar os efeitos desse processo, com alterações profundas nas relações sociais, com destaque para as relações familiares, que vêm desenvolvendo novas configurações para além do modelo patriarcal tradicional.

A capacidade de articular o sistema de inovações tecnológicas e organizacionais com a reorganização sociopolítica tomou-se um dos pré-requisitos do novo modelo de desenvolvimento. Mas, na esteira desse processo de articulação, há um complexo emaranhado de questões que parecem encontrar, muitas vezes, soluções improvisadas, cujas conseqüências vão se fazendo sentir na prática das negociações intersetoriais. Baethge³ entende que o processo de modernização social nas sociedades de capitalismo avançado vem gerando uma “crescente subjetivação normativa do trabalho”,⁴ que questiona o modo tradicional de formação de identidade no e através do trabalho.

Esse processo seria acionado pelo desenvolvimento da consciência do sentido subjetivo que liga as pessoas economicamente ativas ao seu trabalho, marcando uma tendência de complementaridade entre a vida privada e o trabalho, o que aparece mais nitidamente nas profissões de prestação de serviços.

O novo caráter social do trabalho definiria a subjetivação como decorrência de três momentos, caracterizados, ao mesmo tempo, pela individualização e pela heterogeneização do conteúdo das intenções. O primeiro momento relaciona-se ao fato de que as atividades de serviços tenderiam a depender de crescente conhecimento e qualificação; o segundo considera que a mudança dos conceitos de racionalização e organização do trabalho pressuporia a superação da rígida divisão do trabalho; e o terceiro aponta para o fenômeno da crescente participação remunerada das mulheres no mercado.

A necessidade de maior e melhor qualificação provocaria um prolongamento dos períodos de formação e especialização profissional, gerando uma espécie de confronto, permeado pelas influências do mundo cotidiano, entre o sistema de trabalho e as intenções e atitudes do indivíduo.

Embora se refira aos países de capitalismo central, o que o estudo de Baethge⁵ não contempla é a crítica à artificialidade pela qual o que ele chama de subjetivação normativa do trabalho se dá. Ao apontar para a necessidade de maior qualificação para as atividades de serviços, deixa de considerar que este setor da economia é caracterizado por uma imensa e heterogênea gama de atividades que incluem desde a prestação de serviços domésticos até os mais altos níveis de produção de conhecimento. No caso brasileiro, embora se possa notar uma demanda por maior e melhor formação em todos os ramos de atividade, desde os mais simples, é possível perceber que isso não se dá diretamente pela necessidade técnica e profissional, mas pela necessidade de se implantar uma nova cultura, desenvolver novos consensos em torno da ideologia dominante e formar consumidores dos novos produtos e serviços, cada vez mais sofisticados.

É certo que o próprio avanço tecnológico obriga os indivíduos a dominar os esquemas que as inovações utilizam, mas o convívio

com essas inovações permite aos que delas necessitam apropriar-se dos modos como funcionam. Aprender a utilizar o computador no trabalho, por exemplo, não significa que o indivíduo seja melhor qualificado, mas apenas que está atualizado no domínio de uma nova ferramenta, tanto quanto pode atualizar-se no uso do microondas em substituição ao forno convencional, em casa. Essa atualização pode dar-se naturalmente, por meio da prática e das interações sociais até porque, nem sempre a um maior grau de escolarização corresponde melhor qualificação ou maior capacidade para absorção do modo de funcionamento das inovações tecnológicas.

Supor que a mudança dos conceitos de organização pressupõe a superação da rígida divisão do trabalho é desconhecer que a dominação atravessa as relações de produção, sendo algo anterior e de natureza muito diversa daquela típica da racionalização do trabalho.

Finalmente, quando Bathge⁶ relaciona, por exemplo, a maior participação remunerada das mulheres no mercado de trabalho como fenômeno relativo à subjetivação típica do novo caráter social do trabalho, não observa que esse fator interfere na formação e na mudança das estruturas familiares, que vão sendo alijadas pela lógica do capital. As mulheres que trabalham, além de não contarem com uma participação no mercado em condições igualitárias em relação aos homens, também são mães e absorvem a estrutura do mercado no desempenho de seu papel na família, servindo, portanto, a dois convenientes propósitos para a manutenção da dominação: por um lado atendem à demanda do mercado de trabalho por mão-de-obra; por outro, levam para as relações familiares muito da lógica desse mercado, reproduzindo-a.

Um grande número de pesquisadores (Kergoat,1984; Paradeise, 1987; Dubar, 1987; Rolle, 1989; e Dugué,1994; entre outros) entende que as preocupações que se têm, hoje, sobre a qualificação são as mesmas de 40 anos atrás. Portanto, tende-se a entendê-la como uma construção histórica e social, de natureza tácita.⁷

Embora se possa concordar com essa abordagem, é preciso questionar a forma como tem se dado a discussão da sociologia do trabalho em torno da qualificação profissional. Trata-se de uma discussão de caráter predominantemente adaptativo, que não aloja a perspectiva crítica acerca de como o indivíduo vem sendo modelado de modo a manter a negação da sua subjetividade. Em geral, os estudos apontam para leituras descritivas das relações entre capital e trabalho, recheadas de interpretações simplistas, que acabam indicando, apenas, a integração do indivíduo e sua adaptação para a manutenção dos processos de dominação, como poderá ser constatado adiante.

Dugué⁸ esclarece que a noção de qualificação é referida à noção de postos de trabalho, típica da organização de trabalho taylorista; com a mudança desse paradigma, surge a noção de competência, relativa às novas formas de organização do trabalho, fundadas sobre a valorização da implicação subjetiva da consciência, amplamente associada à noção de transferibilidade, favorecendo a elaboração de espaços profissionais que permitam a flexibilidade, o que demandaria que as pesquisas sobre a qualificação fossem abraçadas por áreas como psicologia e psicossociologia.⁹

Ambas as disciplinas têm preocupações e objetivos diferentes: à sociologia interessam as formas de conduta e atitudes do indivíduo que sejam relevantes para o sistema social, enquanto a psicologia vê o indivíduo de forma isolada, abstrata, sem enxergar como este se produz socialmente. Numa sociedade antagônica, os indivíduos não se reconhecem como sujeitos, mas são forçados a identificar-se aos demais; por isso, se indivíduo e sociedade não se reconhecem um no outro, embora não existam um sem o outro, psicologia e sociologia não podem ser integradas, ainda que suas análises sejam sempre parciais, quando consideradas isoladamente.

Hirata¹⁰ remete sua análise à passagem das teses sobre a polarização das qualificações para o modelo de competência, apontando que tal modelo distinguiria a qualificação formal da qualificação tácita, no contexto das mudanças tecnológicas e organizacionais que configuram o novo paradigma produtivo, em substituição ao modelo taylorista-fordista (embora essa distinção já existisse sob o fordismo).

Há uma polêmica em torno da substituição do conceito de qualificação pelo conceito de competência, que está apoiada em falsos pressupostos. O que parece emergir dessa discussão é o quanto ambos os conceitos escamoteiam a dinâmica que se realiza entre as forças produtivas e as relações de produção. Todos os aspectos que têm sido postos em evidência para o estudo da qualificação, tanto quanto os que vêm sendo enumerados em relação à compreensão da competência, não têm servido para apontar formas de superação das relações de dominação que estão dadas no mundo do trabalho. Num e noutro conceito, permanecem intocadas as bases da dominação por meio de estratégias da divisão social e das técnicas de organização do trabalho, cujos princípios permanecem inalterados.

Se no início da revolução industrial era requerido um trabalhador obediente e integrado que pusesse à disposição da empresa a sua força física e um mínimo de habilidades para a execução eficiente de tarefas, a

chamada sociedade pós-industrial continua requerendo um trabalhador obediente, ainda que lhe exija a capacidade de pensar, criar, desenvolver iniciativa para resolver problemas e outros requisitos tácitos. Esses requisitos voltam-se à manutenção da lógica do trabalho alienado e não à lógica da emancipação e da liberdade, como seria desejável e muitos querem defender.

Kergoat¹¹ salienta dois níveis de abordagem à questão da qualificação: um diz respeito à qualificação do emprego, outro à qualificação dos trabalhadores. O primeiro envolve um conjunto complexo de requisitos classificados através dos postos de trabalho e das diferenciações salariais, definidos pela empresa – que legitima a divisão do trabalho através das políticas de gestão dos recursos humanos e do grau de incorporação de tecnologia. O segundo, referindo-se à qualificação do trabalhador, envolve sua formação e experiência, incorporando qualificações sociais ou tácitas.

Segundo a autora, a aquisição de habilidades amplamente requeridas pelo mercado de trabalho, através de canais institucionais de qualificação, pertence à esfera privada, por tratar-se de uma aquisição individual e não coletiva. O aspecto coletivo só aparece na relação social, quando os trabalhadores se mobilizam no sentido de valorizar sua qualificação, por meio de negociações que alterem a qualificação do emprego, definida pela empresa. Tal movimento entre as forças capital/trabalho realiza a qualificação como relação social, que é onde se daria a interferência ou participação do sujeito, da subjetividade e das relações intersubjetivas, que condicionam o sucesso da implantação dos novos paradigmas organizacionais, apoiados na comunicação.

Na sociedade industrial, o trabalhador permanecia num espaço fechado, executando suas tarefas de modo a adequar-se ao ritmo da máquina, na esfera da produção. Na sociedade de serviços, o trabalhador continua tendo que adequar-se à lógica da máquina, entretanto já não se encontra confinado ao espaço da produção: movimenta-se na distribuição dos produtos e serviços que dela decorrem e de outros serviços que a sociedade de consumo vai gerando. Isso faz com que se amplie o espaço de relações, mas essas relações também devem obedecer a determinados critérios que moldam o trabalhador. É o que permite questionar a existência de uma real possibilidade de interferência e participação do sujeito, da subjetividade e das relações intersubjetivas, como defende a autora.

Se, antes, o trabalhador ficava confinado ao espaço da fábrica e não precisava saber comunicar-se ou vestir-se bem, hoje, a venda dos produtos se relaciona à venda de sua própria imagem como extensão da imagem da empresa e do produto que ela coloca no mercado. Ele precisa apresentar-se de modo que não deprecie o produto, comunicar-se de modo a valorizá-lo e resolver os problemas que possam impedir seu consumo.

A honestidade, o caráter, a criatividade, a boa comunicação, a iniciativa, a boa aparência, o empreendedorismo, a liderança são características da imagem que a empresa quer que estejam associadas aos seus produtos e serviços como estratégias mercadológicas. Portanto, os trabalhadores devem incorporar essas características ao seu modo de ser e fazer; não apenas para vender os produtos, mas também para consumi-los. Ao tornar-se extensão da empresa e incorporar as características voltadas às estratégias mercadológicas de distribuição dos produtos, o trabalhador torna-se parte do produto, torna-se mercadoria. Sendo assim, revela-se o engodo da possibilidade que as chamadas novas técnicas de organização do trabalho abririam ao trabalhador no sentido de sua interferência e participação. Estas já estão, de antemão, moldadas, portanto não se referem a uma subjetividade livre, mas à sua negação.

Paradeise¹² constata que a mudança nos processos de produção sempre afeta os trabalhadores preparados para o processo anterior, desqualificando-os ou obrigando-os a acompanhar a evolução dos novos requisitos de qualificação. Portanto, a matriz profissional é formada pela articulação dos saberes formais, requeridos pelo mercado, e os saberes informais, adquiridos no posto de trabalho. Por essa razão, cabe aos sistemas de remuneração contribuir para uma regulação (mais ou menos harmoniosa, mais ou menos caótica), dos mercados de trabalho. Isso atribui uma dupla função aos processos sociais de aprendizagem e acesso aos postos de trabalho: regulação das competências e regulação das remunerações.

Ainda que o argumento soe exagerado, há de se considerar que a própria menção à regulação mais ou menos harmoniosa, mais ou menos caótica do mercado de trabalho pelos sistemas de remuneração, já aponta para uma suposta aceitação do fato de o indivíduo ter-se tornado mercadoria.

Além disso, a regulação das competências e a regulação dos sistemas de remuneração têm-se apresentado, sob o signo do desemprego estrutural, por meio de formas altamente coercitivas. A mídia se encarrega de demonstrar o padrão de comportamentos e atitudes que devem ser incorporados e de disseminar quais são os requisitos de qualificação que devem ser perseguidos pelos trabalhadores. A ameaça de desemprego mantém os salários dos empregados em baixa, enquanto seu trabalho é intensificado e as empresas investem na automação da produção. Os desempregados, por sua vez, dedicam-se à incorporação dos padrões ditados pela mídia e vão buscando formas alternativas de subsistência, na expectativa de serem reabsorvidos pelo mercado de trabalho, uma vez que dêem conta das demandas de (re)qualificação.

Desse modo, parece não se apresentar nenhuma possibilidade de negociação entre capital e trabalho. A única alternativa indicada ao indivíduo para manter a sua subsistência é adaptar-se às exigências do mercado, ainda que as estatísticas apontem que a riqueza acumulada já pudesse dar conta de erradicar a miséria e manter um bom padrão de sobrevivência a todos os indivíduos. O que se mantém, então, sob a égide dessa racionalidade contábil, é a irracionalidade completa no sistema totalitário do mundo administrado, cuja propaganda prega o suave funcionamento do todo, sob as benesses da tecnologia.

Villavicencio¹³ entende a qualificação como “produto sempre provisório de um processo complexo em que se combinam numerosos elementos muito heterogêneos, que é necessário distinguir”, ou seja, “trata-se de um conceito que reflete, em primeira instância, a mobilização dos saberes dos trabalhadores, resultado de experiências de formação e elaborações individuais e coletivas.” O autor¹⁴ considera fundamental que a qualificação seja entendida como um conceito explicativo da articulação dos diferentes elementos que compõem as relações de trabalho, propondo o aprofundamento nas categorias explicativas da relação do indivíduo com o trabalho, destacando as dimensões tecnológicas e cognoscitivas da relação homem-máquina e as dimensões organizativas, ideológicas, sociais e culturais da relação homem-homem, criticando a ênfase aos efeitos do fator tecnológico sobre a organização do trabalho, quando é vista, esta última, como consequência direta da primeira.

Desse modo, aponta para a influência de outros aspectos como, por exemplo, o mercado, as estratégias dos trabalhadores e o contexto econômico e social das empresas, avaliando que a relação entre organização do trabalho e mudança tecnológica está sujeita a uma dinâmica de ajuste e compromisso.

Essa dinâmica permitiria tomar a questão do domínio técnico do processo de produção como ferramenta de análise para a compreensão das relações postas pela qualificação, enfatizaria a importância do exame dos saberes requeridos e dos saberes efetivos dos trabalhadores no processo dinâmico da qualificação e aumentaria o poder regulador dos trabalhadores sobre o processo de produção.

Nesse processo estariam se articulando, confrontando e combinando fatores como: a qualificação dos postos de trabalho frente à qualificação dos trabalhadores para ocupar tais postos; as qualidades pessoais subjetivas e os saberes reconhecidos e objetivados no cenário dos sistemas ocupacionais; as trajetórias individuais de vida e as oportunidades de construção da própria qualificação; as possibilidades de negociação na utilização da força de trabalho (salário e carreira); e, a interação entre o sistema ocupacional, o sistema educacional e o sistema social para a obtenção e manutenção de emprego.

Levando em conta essa combinação de fatores, as possibilidades interpretativas que se apresentam tendem, predominantemente, a manter a opinião cristalizada na dominação. Os aspectos subjetivos a que se refere Villavicencio¹⁵ estão incorporados a quaisquer das teses que foram produzidas a respeito da qualificação profissional e, seja qual for o ângulo tomado para a análise, ele tende a reproduzir a ideologia dominante e não a superá-la, porque todas as teses voltam-se ao quanto o trabalhador encontra-se ou não atendendo às especificações do mercado e ao quanto as inovações tecnológicas afetam esse atendimento, e não ao quanto o espaço para a emancipação do indivíduo tem sido negado nas relações entre vida e trabalho.

Dubar¹⁶ interpreta os recentes debates, verificando que as análises sobre a questão da qualificação têm tendido a envolver a distinção entre qualidades subjetivas e saberes objetivos.

As qualidades subjetivas se realizariam através da competência, como qualidades profissionais construídas a partir da experiência e da personalidade (o trabalho profissional como arte). Em contrapartida, há uma qualificação jurídica (a profissionalização como ciência), tradicionalmente associada à instrução e à

transmissão de saberes disciplinares. O exercício de uma profissão suporia, portanto, uma articulação entre esses dois conceitos.

Nesse sentido, a qualificação envolve um corpo de saberes interiorizados e um saber-fazer objetivo, que têm por base uma formação escolar, garantida pela experiência social e incorporada por esquemas profissionais.

Segundo o autor,¹⁷ tal pressuposto tem colocado as investigações mais recentes sobre o tema, como que oscilando entre dois extremos, difíceis de conciliar (como é possível perceber, também, por meio desta resenha de alguns dos estudos recentes e mais significativos produzidos pela sociologia do trabalho). De um lado, estudos analíticos, centrados no indivíduo em relação aos saberes que são mobilizados em função de formações anteriores e de experiências profissionais; de outro, investigações globais, sintéticas, orientadas para a organização e gestão de recursos humanos.

Dubar¹⁸ propõe, então, que se busque uma articulação totalizante entre esses extremos, a partir da biografia do indivíduo, sua trajetória específica e as interações sociais, considerando uma totalização estrutural a partir do conhecimento dos campos de atuação profissional e da articulação dos sistemas educacional e ocupacional, para a reconstrução de coerências globais, para o que poderia ser conveniente realizar a análise de trajetórias biográficas no processo de qualificação.

Por outro lado, os dois extremos apresentados enfatizam a submissão do trabalho pelo capital: a lógica do mercado, a adaptação do indivíduo a essa lógica, a adequação dos sistemas de educação formal e de (re)qualificação, a disposição dos saberes formais e informais dos trabalhadores para atender às necessidades da produção, a incorporação dos conteúdos das experiências do trabalhador pela empresa, a identificação do trabalhador com os valores e princípios empresariais.

Como anunciado, esta síntese demonstra que a discussão da sociologia do trabalho em torno da qualificação profissional é uma discussão de caráter predominantemente adaptativo, que não aloja a perspectiva crítica acerca de como o indivíduo vem sendo modelado de modo a manter a negação da sua subjetividade. As referências tomadas apontam apenas para a integração do indivíduo e para a manutenção dos processos de dominação, como já foi constatado e repetido em várias oportunidades, ao longo dessa discussão.

Além disso, causa estranheza que os estudos sobre qualificação, tanto quanto os voltados às competências estejam predominantemente centrados no núcleo do capitalismo avançado – o setor industrial – que tende a empregar, cada vez menos, o trabalho humano. Ora, se o mercado vem se caracterizando pelo fim dos empregos na indústria, pela complexificação das atividades do setor de serviços e por mudanças nas formas de inclusão da população economicamente ativa, os estudos sobre esses conceitos não podem se limitar a essa constatação ou a fazer uma mera transposição da descrição do que ocorre no setor secundário para o terciário.

A sociologia do trabalho parece ter tendido a considerar que a experiência de qualificação do trabalhador é insubstituível, apesar das inovações técnicas (teoricamente incapazes de internalizar experiência, vivência e memória do trabalhador individual). Para essa área do conhecimento, as qualificações tácitas guardariam a idéia de que a subjetividade do trabalhador, de alguma forma, estaria resguardada. Entretanto, como afirma Kuenzer,¹⁹ a competência demandada pela base microeletrônica voltada para o enfrentamento de situações não previstas colocaria o capitalismo

...à mercê do pensamento humano, que só se mobiliza a partir da adesão do trabalhador, daí a importância dada ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, incorporados ao conceito de competência; é preciso desenvolver mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a pensar, a favor da acumulação do capital, e portanto, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho.

Nesse sentido, observa-se como que a emergência de concepções diferenciadas de homem sugerindo uma revisão não apenas das estruturas de qualificação profissional, mas também e, principalmente, uma revisão das estruturas de formação, remetendo a análise para questões que envolvem a família, num primeiro momento, como núcleo de formação básica do indivíduo.

Não se contesta que a família possa suprir alguma necessidade de apoio do indivíduo. Porém, ela atua como instância do processo de adaptação deste à sociedade, à medida que produz a identificação com a autoridade, idealizada como ética do trabalho, na sociedade industrial (ou pós-industrial, como alguns estudiosos preferem). Ela sobrevive como instituição da cultura, ensinando – desde a infância e ao mesmo tempo – a renúncia pessoal em favor do coletivo e o individualismo, fazendo crer ao indivíduo, ainda que de maneira contraditória, que os fracassos não são sociais, mas individuais.

GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIA

Vários estudos específicos apontam que, no caso brasileiro, as mudanças que foram sendo introduzidas nas empresas (de forma pontual ou de forma sistêmica) implicaram alterações substanciais nos modos de organização tradicionais que, em muitos casos, mostraram-se incipientes e até contraditórios, em virtude da convivência de elementos do velho e do novo modelo.²⁰ O principal elemento do processo de mudança foi a implantação dos programas de qualidade, iniciados e acompanhados, geralmente, com a ajuda de consultorias externas às empresas, visando à revisão de missão, valores, metas, objetivos e processos, com reorganização orientada pelos princípios de um modelo que exigia medidas como a redução dos níveis hierárquicos; a busca de cursos de capacitação dos mais diversos tipos; a mudança nas estruturas de remuneração; a introdução de um processo de qualificação de fornecedores, devido ao movimento de terceirização; o aumento da importância atribuída à gestão de recursos humanos e às políticas de treinamento e desenvolvimento; e a participação feminina no mercado de trabalho.

A estratégia de terceirização foi utilizada como elemento importante para o enxugamento das empresas, acentuando-se com os momentos de crise econômica e as pressões por redução de custos e aumento da produtividade e da competitividade. Esse movimento de externalização das atividades, em busca de maior competitividade, percorreu duas diferentes trajetórias – uma, representada pelo esforço articulado entre a grande e a pequena empresa, no sentido de qualificar fornecedores e melhorar a qualidade dos produtos; a outra, representada pela tentativa de redução de custos (tornando precárias as condições de trabalho) – levou à criação de redes de subcontratação e novas formas de relação entre as empresas, bem como entre empresas e trabalhadores, marcadas pela heterogeneidade.

Tal quadro trouxe nova centralidade à educação, em especial à formação profissional, mas, ao mesmo tempo, tornou difícil identificar que mudanças se operavam, objetivamente, em relação ao conteúdo das qualificações, uma vez que os novos requisitos apontavam, especialmente, para qualificações tácitas, como prioritárias para absorver e integrar as dimensões do novo paradigma de desenvolvimento.

As chamadas qualificações tácitas se formam pela experiência subjetiva ou por uma forma de conhecimento que está na base da constituição da experiência de qualificação, adquirida por tempo de atividade num ou mais postos de trabalho. Isso explica que, por necessitar desenvolver entre seus colaboradores a iniciativa, a atividade cognitiva, a capacidade de raciocínio lógico e o potencial de criação, para possibilitar respostas imediatas, a empresa pós-fordista, ao mesmo tempo em que concede algum grau de autonomia, constrói situações que levam os indivíduos a incorporar regras de funcionamento da companhia como elementos de sua percepção, gerando uma espécie de reordenamento da subjetividade, para garantir a efetividade dessas regras.²¹

A substituição de ordens por regras, nesse processo, vai sofisticando os enunciados do poder, cujo objetivo está na imposição de um quadro de referências a ser absorvido como um conjunto de valores que identificam o indivíduo com a empresa, garantindo a adesão, não apenas aos objetivos formulados, mas à habilidade de alterá-los em função de resultados desejáveis. O requisito da flexibilidade favorece amplamente o desenvolvimento dessas regras, que se legitimam por meio da linguagem.

Nesse processo, estratégias de gestão do fator humano foram encontrando elementos para o sucesso da implantação dos novos métodos de organização do trabalho e para a disponibilização da qualificação tácita pelo trabalhador, que passa a ser formador ou mentor de outros colegas.²² A atividade educativa do trabalhador passa a ser solicitada e, em certa medida (por meio de jogos de linguagem, principalmente), valorizada.

Pagès²³ entende que a utilização de jogos de linguagem fornece os princípios orientadores das ações dos indivíduos, dentro da empresa, e a identificação com os valores da empresa reafirma e legitima o poder detido por aqueles que formulam as regras, gerando uma apropriação das relações pessoais e sociais em função da produtividade, da competitividade e do lucro – processo que o autor denomina gestão do inconsciente ou gestão da subjetividade. Tal processo de gestão leva o indivíduo a uma fusão afetiva com a empresa que reproduz aquilo que o autor chama de paradigma maternal. Ela oferece vantagens como promoções, benefícios, salários elevados, distinções (como sala própria, elevador especial, crachá, prêmios, etc.) e deve ser retribuída com a fidelidade.

Além disso, esse paradigma é reforçado pela intensificação do trabalho, com o aumento da angústia provocada pelas exigências sobre o desempenho do indivíduo, que passa a incorporar novas tarefas (aparentemente atraentes), que exigem criatividade em alguns casos, novas responsabilidades e aumento das competências sociotécnicas – típicas da qualificação tácita – que vão sendo incorporadas pelas novas gramáticas do poder.

A utilização dessas novas gramáticas sobre o saber tácito permite maior e melhor apropriação do trabalho, no sentido do disciplinamento da percepção para novas funções e, ao mesmo tempo, têm afinidade com o obscurecimento da intensificação e da precarização das condições de trabalho.

É possível observar, então, que a empresa procura identificar-se, em inúmeros aspectos, com a estrutura da família. Ela incorpora elementos que estão presentes na convivência familiar e, principalmente, no papel da mãe, para conduzir os indivíduos à adaptação e à integração.

Além disso, note-se que houve crescente absorção da mão-de-obra feminina pelo mercado de trabalho que, a despeito das pesquisas apontarem para salários inferiores aos pagos à mão-de-obra masculina e condições de trabalho menos atraentes, valeu-se da divulgação de que as mulheres possuem características mais desejáveis para a instauração da nova ordem produtiva, como intuição, sensibilidade, maior facilidade em lidar com pessoas, compreender necessidades de clientes e consumidores, dentre outras.

Para Habermas,²⁴ à medida que avança, o progresso científico e técnico penetra as instituições sociais, revelando a racionalização²⁵ legitimada pelo industrialismo e o comportamento humano, mesmo atrelado à gramática dos jogos de linguagem, que conduz à interiorização de determinadas normas, não impede a reflexão, o que possibilitaria uma descompressão no domínio comunicativo. Dessa forma, se constituiria uma nova racionalização que “ofereceria aos membros da sociedade as chances de uma emancipação mais ampla e de uma individuação progressiva”.²⁶ Além disso, “o crescimento das forças produtivas não coincide com a intenção do ‘bem viver’ mas pode, em todo caso, ser útil a essa intenção”.²⁷ A esfera da interação humana seria propícia para a liberdade e a socialização que, nesse âmbito, se daria por incorporação de regras, em contraste com a esfera do trabalho, na qual o conhecimento efetivo seria rígido e o saber não poderia ser relativizado. Nesse caso, o problema é que a racionalidade do mundo do trabalho invade a esfera da interação humana, aprisionando-a em sua lógica. O que assistimos na última década confirma, ainda que a partir de cenários diversos daqueles que geraram a reflexão habermasiana, esse aprisionamento com novos requintes de refinamento estratégico e mesmo conceitual, como veremos adiante.

O conceito de competência foi ganhando relevância ao longo dos anos 1990 e passou a desenvolver-se no campo da administração, constituindo uma nova estratégia: a gestão por competência.

Conforme destaca Fisher,²⁸ a teoria organizacional, como ciência aplicada, “vive em função direta de um mercado e a ele precisa responder. Por isso... deve vender as verdades que produz...”, distinguindo entre aquilo que foi construído com solidez conceitual e os kits produzidos para consumo imediato.

Segundo o autor,²⁹ o termo gestão significaria a sobreposição do caráter humano ao técnico no âmbito das relações profissionais, contemplando os programas de qualidade total e os processos de planejamento estratégico, além dos sistemas de remuneração, gestão de carreiras, avaliação de desempenho, recrutamento e demissão de profissionais como intervenções relativas à orientação do comportamento organizacional.

Fisher afirma que o modelo de gestão de pessoas como estratégia de recursos humanos, a partir da década de

1990, passou a ganhar significativo espaço, por “abranger os procedimentos que a empresa adota para envolver os funcionários com suas definições estratégicas; a maneira pela qual estimula determinado tipo de relação com os clientes; ou a imagem que ela passa internamente sobre seus produtos, sobre os equipamentos utilizados e sobre outros temas organizacionais de relevância”,³⁰ num momento em que a empresa é desafiada a crescer num ambiente volátil.

Esse modelo implica um conjunto de políticas, práticas, padrões atitudinais, ações e instrumentos utilizados pelas empresas, considerando que empresa e colaboradores (como se prefere atualmente, nessa área) são agentes com consciência e vontade próprias. Entretanto, o autor ressalta que muitas empresas que adotam esse modelo lidam com uma séria contradição: embora necessitem como nunca do conhecimento, da criatividade, da emoção e da sensibilidade dos colaboradores, tendem, no cotidiano, a estimular demais o acirramento da competição entre as pessoas, intensificar o ritmo de trabalho e pressionar as relações entre desempenho e resultados.

O modelo de gestão de pessoas está diretamente ligado ao conceito de competência, o qual, de acordo com os estudos de Hipólito,³¹ surgiu na área de treinamento e desenvolvimento da administração de empresas, associado, num primeiro momento, ao mapeamento de determinadas características dos indivíduos (conhecimentos, habilidades e atitudes) que, estando presentes, produziam desempenho superior na execução de determinado trabalho.

Por essa razão, muitos agentes empresariais tendem a considerar, como destaca Dutra,³² que competência é apenas um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que as pessoas desenvolvam suas atribuições e responsabilidades. Mas o autor avalia que essa perspectiva não garante que a organização se beneficie diretamente da competência do colaborador. Assim, a teoria organizacional procura desenvolver instrumentos que permitam reconhecer e avaliar a entrega do indivíduo à organização, a partir do conceito de competência sugerido por Fleury: “saber agir de maneira responsável (...) que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” .³³

Ora, ainda que não nos interesse neste estudo questionar os aspectos axiológicos da teoria organizacional como ciência aplicada, não podemos deixar de constatar que os avanços conceituais produzidos por essa área do conhecimento em direção à gestão da subjetividade não são nada desprezíveis e até mesmo preocupantes quando se pensa em liberdade e autonomia humana.

Em seu estudo, Dutra³⁴ apresenta uma série de considerações em torno da complexidade que rege a gestão de pessoas por competência, a fim de propor uma escala bastante detalhada de mensuração dessa complexidade que permite: medir o desenvolvimento do profissional, avaliar a eficiência das ações de desenvolvimento, estimular o autodesenvolvimento, estabelecer uma escala salarial, dimensionar o quadro de colaboradores, otimizar os investimentos em desenvolvimento e avaliar o desempenho do profissional. Tudo isso pautado pelo conceito fundamental de entrega, observável por meio de determinados comportamentos desejáveis descritos. Diante disso, talvez Pagès, por exemplo, dissesse que aí está um exemplo que aponta as inovações na gramática do poder que vão delineando a nova cultura organizacional.

É fácil deduzir o quanto a educação passa a ser central para um processo dessa natureza e passa a desenvolver-se em novos moldes e perspectivas. Ações decorrentes de idéias como gestão do conhecimento, educação corporativa e desenvolvimento de talentos tornam-se cada vez mais presentes nos meios empresariais e nas revistas de divulgação de tendências. Alternativas as mais diversas reúnem novas possibilidades de envolver o indivíduo com a aprendizagem e o autodesenvolvimento, deixando claro que a oferta de oportunidades corresponde maior responsabilidade do próprio indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso profissional no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, a reorganização do sistema educacional volta-se a uma artificial ressonância entre o espaço familiar, o escolar e o de trabalho, como se fossem, todos, continuidade de um mesmo processo social no qual o indivíduo se desenvolve, com o qual deve identificar-se e ao qual deve adaptar-se, sob pena e ameaça permanente de exclusão social.

Nesse movimento pautado pela complexidade, não faltam iniciativas como as voltadas à responsabilidade social empresarial que, quando não reduzida pelas empresas ao marketing social, sugere importantes ferramentas para a superação das contradições que se interpõem na implantação dos novos modelos organizacionais.³⁵

É o que veremos a seguir.

COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO

No campo educacional, a maior ou mais conhecida referência conceitual no que se refere à competência é Perrenoud.³⁶ Para esse autor, que não se refere a conceito, mas à noção de competência, as habilidades de ler, escrever e contar que pautaram a escolarização do século XIX não dão conta das exigências que se apresentaram a partir do século XX e a abordagem educacional das competências deve suprir essa lacuna, requerendo uma evolução das práticas pedagógicas e de avaliação escolar.

Em sua argumentação, Perrenoud reconhece que a escolaridade funciona baseada numa espécie de ‘divisão do trabalho’: à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicos), à vida ou às habilidades profissionais cabe desenvolver competências (sic)... [no entanto] a maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não aprenderam a utilizá-los em situações concretas.³⁷

Para o autor,³⁸ a noção de competência se refere a situações que exigem a tomada de decisões e a resolução de problemas, de modo que possuir conhecimentos ou capacidades não é sinônimo de possuir competências, uma vez que “pode-se conhecer regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito comercial e redigir contratos mal escritos”.³⁹ Desse modo, a realidade exige a mobilização de recursos (capacidades, habilidades, saberes, atitudes) para a ação concreta. Quando os recursos necessários não existem, não há competência. Quando os recursos existem, mas não são mobilizados de maneira útil e consciente, não há competência. Citando Boterf, Perrenoud⁴⁰ informa que o contexto de mobilização das competências é sempre envolvido por relações de trabalho ou por exigências institucionais.

No que se refere às práticas pedagógicas adequadas à formação com base na noção de competência, entretanto, Perrenoud⁴¹ adota um discurso mais genérico e abstrato, evocando a pedagogia de projetos como método adequado a essa perspectiva de formação e postulando a construção de práticas pedagógicas e de avaliação diferenciadas das convencionais.

Outros autores, como Machado,⁴² somam-se a Perrenoud, considerando natural que em uma sociedade na qual o conhecimento transformou-se no principal fator de produção, vários conceitos – como ocorre com o de competência – transitem entre a economia e a educação, observando que a meta principal das escolas, atualmente, está no desenvolvimento de competências pessoais. Por essa via de raciocínio, o autor defende que a noção de competência é “muito mais fecunda e abrangente, mantendo com a idéia de disciplina, importantes vínculos, como por exemplo, o caráter de mediação”.⁴³

A fecundidade e a abrangência da noção de competência, nesse caso, são marcadas pela sua característica de pertencer a uma pessoa (o que Machado chama de pessoalidade), pelo âmbito em que se exerce através de capacidades e habilidades materializadas, bem como pela mobilização de saberes requeridos, que se desenvolvem pela dimensão tácita do conhecimento, sempre “a serviço da inteligência humana, ou seja, dos projetos das pessoas”.⁴⁴

Machado⁴⁵ ainda argumenta que tanto a formação básica quanto a formação profissional devem estar alinhadas ao provimento de competências que visem ao mercado de trabalho tal como este se configura na atualidade, entendendo que nenhuma competência estará a serviço apenas do mercado, mas das demais realizações humanas, cujas potencialidades são infinitas.

Essas linhas de argumentação, entretanto, parecem converter-se em idealismo romântico quando nos deparamos com dados como os do analfabetismo funcional: estima-se que haja 900 milhões de analfabetos

funcionais no mundo. Nos Estados Unidos eles são 21% da população e 22% na Inglaterra. No Brasil a situação agrava-se. De acordo com o indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), do Instituto Paulo Montenegro, divulgado em 2001, apenas 26% dos brasileiros alfabetizados conseguem ler textos mais longos, localizar mais de uma informação e estabelecer relações entre os vários elementos do texto. Na edição de 2002, o Inaf focou os conhecimentos matemáticos dos brasileiros e constatou que apenas 21% da população pesquisada atinge o domínio pleno das habilidades medidas pelos testes.⁴⁶

A história das políticas educacionais no Brasil mostra-se atrelada, desde sempre, aos interesses econômicos. Assim, é possível observar que as iniciativas levadas a efeito nesse campo sempre procuraram privilegiar a justa medida das necessidades do mercado de trabalho. Portanto, a realidade que se apresenta quanto ao analfabetismo funcional não é resultado de outra coisa senão daquilo que pautou essas políticas e suas formas de implementação.

Para que se situe em condições competitivas frente ao mercado internacional, o Brasil precisa solucionar alguns dos graves problemas que se arrastam por séculos. Nessa direção, e considerando todas as orientações e pressões dos organismos multilaterais como Banco Mundial e FMI, entre outros (dentre eles instituições nacionais como a Confederação Nacional da Indústria), as políticas públicas educacionais implementadas ao longo dos anos 90 fundamentaram-se no modelo de competência, gerando um conjunto de documentos legais, justificados pelas “alterações que o progresso tecnológico vem produzindo nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação”.⁴⁷

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico (Parecer CNE/CP no. 29/2002),⁴⁸ por exemplo, afirmam que “entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.”⁴⁹

Ao longo dos anos 1990, portanto, ainda que com resistências pontuais, o país mobilizou-se em função da implementação de diretrizes como essa. Por outro lado, a mudança de governo, a partir de janeiro de 2003, tem trazido à tona visões divergentes das dominantes até então, sobre a noção de competência na educação.⁵⁰

No documento que nos serve de base para essa discussão⁵¹, afirma-se que o termo educação profissional passou a ser usado a partir da LDB 9394/96,⁵² integrada a outras formas de educação, o que representaria uma distorção do uso tradicional do termo educação que se referia à formação geral, disseminando aquilo que era específico da formação profissional – o atendimento aos fins e valores do mercado, aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência dos processos e a aquisição de competências laborais – para o campo da formação geral. Desse modo, poder-se-ia entender estar ocorrendo uma subordinação da educação, em todos os seus níveis, ao mercado do trabalho.

Conforme o referido documento, o progresso técnico-científico nos processos produtivos tem exigido a intensificação dos processos de trabalho de acordo com novos perfis de competências, habilidades e atitudes, “mas esses requisitos devem ser desenvolvidos e circunscritos na justa medida de sua funcionalidade à produção de melhor qualidade, menor custo e maior competitividade”.⁵³

A crítica elaborada no documento argumenta, ainda, que “a urgência e a funcionalidade requeridas pela produção capitalista contrastam com o tempo necessário para a formação humana”, impedindo o amadurecimento conceitual e a reflexão sobre os problemas que são apresentados. Essa contradição tem sido apontada a partir de um “fortalecimento do caráter psicologizante dos currículos, com destaque para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos condizentes com as necessidades da produção”.⁵⁴

A avaliação e certificação de competências aparecem como outra contradição do sistema de educação profissional em vigor, no sentido de reduzir-se aos resultados observáveis e verificáveis de acordo com as exigências particulares das empresas. Para os autores do documento, fundamentados em trabalhos de estudiosos como Cristóvam Buarque, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado e Marise Ramos entre outros, “as definições ou conceitos não aparecem isolados dos projetos e dos processos em que são gerados. Sua escolha, de modo explícito ou não, com maior ou menor clareza, obedece às necessidades de legitimação do

projeto que utiliza tais denominações”.⁵⁵

Com essa visão, o documento avalia que as agências de formação profissional de todas as modalidades no país passaram por uma reestruturação gigantesca, orientada especialmente por aquelas diretamente ligadas aos setores produtivos (como o sistema S), que necessita de revisão, em prol de “uma escola unitária que contribua para a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a reorganização do sistema educacional... [considerando] que a perspectiva da escola unitária não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado”,⁵⁶ como se observa ter ocorrido com a implementação de currículos ajustados a partir de perfis ocupacionais e demandas de competências do mercado de trabalho.

Pode-se observar que o debate no campo educacional acerca do conceito de competência parece longe de algum consenso e as abordagens produzidas parecem servir a propósitos variados que tendem a transitar entre visões romantizadas do conceito e perspectivas de ação política que, embora se queiram progressistas, podem produzir um grande retrocesso em termos práticos.

Enquanto isso, na outra ponta do processo educacional, equipes escolares são instadas a adequar-se às diretrizes normativas impostas pelo poder público instituído, produzindo alguns avanços, sem dúvida, mas lidando com inúmeras contradições que se expressam desde a própria organização do trabalho docente inadequada à implementação de uma pedagogia de projetos, até a falta de subsídios teórico-conceituais consistentes para uma prática pedagógica fundada em competências, passando pela carência de recursos os mais diversos. Seguramente, a implementação de políticas pautadas no conceito gramsciano de escola unitária e na visão da politécnica para a formação profissional em substituição ao modelo de competência não produzirão menores conflitos e desafios, muito menos representarão uma solução mágica aos problemas do campo educacional como um todo e da formação profissional em particular.

O próprio professor, como um dos principais agentes na implementação desses processos, vê-se diante de exigências de requalificação profissional ou de assimilação de novas competências impostas pelo mercado de trabalho de seu campo de atuação, ao mesmo tempo em que deve formar profissionais afinados com a perspectiva adotada. Para tanto, recebe uma formação fragmentada, uma educação continuada pontual e desvinculada da sua realidade, mas é cobrado a contribuir para o crescimento econômico como depositário das esperanças de desenvolvimento social do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, aqui, colocar em diálogo três áreas do conhecimento que se utilizam do conceito de competência de modo superficialmente aproximado, procurando observar que as aparentes convergências de discursos desses vários campos concretizam práticas heteronômicas, não raras vezes divergentes, que tendem a favorecer a face mais perversa da lógica capitalista, a qual se instaura a partir do mundo do trabalho e invade a vida, de modo que esta se torne mero apêndice nos processos da acumulação flexível.

Nossa abordagem não se presta a propor que o campo educacional se distancie ou desconsidere o mundo do trabalho, nem que seja adequada àquele sem questionamento. Entendemos que o indivíduo deve receber formação profissional para adaptar-se aos requisitos postos pelo mercado de trabalho. Mas também é preciso que seja capaz de realizar isso de maneira crítica, visando à superação das contradições que a mera adaptação produz no que se refere menos ao crescimento econômico e mais ao desenvolvimento social.

Uma tal perspectiva de formação sugere a revisão do modelo vigente, mas não aceita a implantação de um outro cuja produção conceitual se deu numa outra realidade e momento histórico que pouco ou nada se assemelham aos nossos cenários. É preciso produzir pesquisa empírica e interdisciplinar que dê conta de diagnosticar as condições nacionais em suas múltiplas faces e nas suas relações com o mundo, e também de propor alternativas de educação geral e de formação profissional afinadas com um projeto de país para a nossa gente, apoiadas na fecunda pedagogia do diálogo.

NOTAS

1 GITAHY, Leda. Inovação tecnológica, subcontratação e mercado de trabalho. Revista São Paulo em

Perspectiva, São Paulo: Fundação SEADE. v. 8., n. 1, 1994. p. 144.

2 SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et al. outros. A crise dos paradigmas em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Contraponto/Corecon. 1999, pp. 33-76. Vale a pena conhecer esse texto. Nele, o autor discute o esgarçamento do contrato social da modernidade, que vem se dando pela emergência do fascismo societal o qual se realiza de seis formas: o fascismo do apartheid social, o fascismo do Estado paralelo, o fascismo paraestatal, o fascismo contratual, o fascismo territorial, o fascismo populista, o fascismo da insegurança e o fascismo financeiro – o pior de todos, porque alimenta todos os demais.

3 BAETHGE, Martin. Trabalho, socialização, identidade – a crescente subjetivação normativa do trabalho. IN: MARKET, Werner (Org). Teorias da Educação do iluminismo: conceitos de trabalho e do sujeito. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1994, pp. 179-197.

4 Subjetivação normativa do trabalho é uma categoria explicativa, utilizada pelo autor, para a mudança do modo de socialização através do trabalho, ressaltando seu caráter social, no sentido de disposições e comportamentos diferenciados dos tradicionais.

5 BAETHGE, Martin. (1994) op. cit.

6 Id. ibid.

7 Ver: DADOY, Mireille. Qualification et structures sociales. CADRES, Paris, CFDT, n. 313, 1984; DUBAR, Claude. La qualification à travers les journées de Nantes. Sociologie du Travail, Paris, n.1, 1987; DUGUÉ, Élisabeth. La gestion des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. Sociologie du Travail, Paris, n. 3, 1994; KERGOAT, Danièle. Masculin/Feminin: division sexuelle du travail et qualification. CADRES, CFTD, Paris, n. 313, 1984; PARADEISE, Catherine. Des Savoirs aux compétences: qualification et régulation des marchés du travail. Sociologie du travail. Paris, n. 1, 1987; ROLLE, Pierre. O que é a qualificação do trabalho? In: HIRATA, Helena (Org). Divisão capitalista do trabalho. São Paulo: USP, 1989. Tempo Social. pp. 56-82.

8 DUGUÉ, Élisabeth. La gestion des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. Sociologie du Travail, Paris, n. 3, p. 73-92, 1994. 73-92.

9 Essa afirmativa provoca a indagação: a perspectiva da autora revelaria a intenção de que a participação da psicologia e da psicossociologia devessem apontar para a possibilidade da crítica ou para a compreensão sobre como se forjam os esquemas integrativos e adaptativos do trabalhador? A resposta certamente apontaria para vertentes diferentes no plano da superação ou da manutenção da dominação social, pois uma análise que implique a participação da sociologia e da psicologia – como o faz a teoria crítica da sociedade, por exemplo – leva em conta que ambas as áreas de conhecimento não podem ser integradas nem vistas como complementares: “A separação entre Sociologia e Psicologia é verdadeira e falsa ao mesmo tempo. Incorreta enquanto aceita como se fosse recibo da renúncia ao conhecimento da totalidade que ordenou essa separação; correta na medida em que registra a ruptura cumprida na realidade como demasiado irreconciliável para uma precipitada unificação conceitual.” (ADORNO, T. W. De la relacion entre sociologia y psicologia: actualidad de la filosofía. Pensamiento Contemporáneo, Barcelona, Paidós, n. 18, p. 159-160, 1991).

10 HIRATA, Helena. Da Polarização das qualificações ao modelo de competência: a evolução do debate no contexto dos novos paradigmas de organização industrial. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 44ª Fortaleza, 1992. Anais. Fortaleza: ANPED, 1992., p. 6.

11 KERGOAT, Danièle. Masculin/Feminin: division sexuelle du travail et qualification. CADRES, Paris, CFTD, n. 313, p. 26-29, 1984.

12 PARADEISE, Catherine. Des Savoirs aux compétences: qualification et régulation des marchés du travail. Sociologie du travail, Paris. n. 1, p. 35-46, 1987.

13 VILLAVICENCIO, Daniel. Por una definicion de la calificacion de los trabajadores In: CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGIA ENTRE DOS MUNDOS, IV. Madrid, 1992. p. 3. Mimeo.

14 Id. ibid.

15 Id. ibid.

16 DUBAR, Claude. La qualification à travers les journées de Nantes. Sociologie du Travail, Paris. n., p. 3-14, 1987.

17 Id. ibid.

18 Id. ibid.

19 KUENZER, Acácia Z., Competência como práxis: os dilema das relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do Senac Nacional, Rio de Janeiro, v. vol. 29, nº o. 1, jan.,eiro/abr., il de 2003. , p. 21.

20 GITAHY, Leda. (1994) op. cit., p. 144-149.

21 HELOANI, Roberto. Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar. São Paulo:

Cortez. 1994. p. 95-105.

22 O conceito de mentoring da área de administração, apesar de não ser recente, vem ganhando realce nesse processo.

23 PAGÈS, Max et al. O Poder das organizações: a dominação das multinacionais sobre os indivíduos. São Paulo: Atlas, 1978.

24 HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto ideologia. São Paulo: Abril, 1983. Os Pensadores.

25 Segundo Habermas, racionalização significa “ampliação dos setores sociais submetidos a padrões de decisão racional. A isso corresponde a industrialização do trabalho social, com a consequência de que os padrões de ação instrumental penetram também em outros domínios da vida (urbanização dos modos de viver, tecnicização dos transportes e da comunicação).” Id. *ibid.*, p.313)

26 Id. *ibid.*, p. 341.

27 Id. *ibid.*

28 FISCHER, André Luiz. O conceito de modelo de gestão de pessoas – modismo e realidade em gestão de recursos humanos nas empresas brasileiras. In: DUTRA, Joel (Org.). Gestão por competências. São Paulo: Ed. Gente, 2001.

29 Id. *ibid.*

30 Id. *ibid.*, p. 17.

31 HIPÓLITO, José Antonio Moteiro. Tendências no campo da remuneração para o novo milênio. In: DUTRA, Joel (Org.). Gestão por competências. São Paulo: Ed. Gente, 2001.

32 DUTRA, Joel. Gestão de pessoas com base em competências. In: DUTRA, Joel (Org.). Gestão por competências. São Paulo: Ed. Gente, 2001.

33 FLEURY A.; FLEURY, M.T. Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.

34 DUTRA, Joel. (2001) *op. cit.*

35 A esse respeito, vale a pena conhecer o trabalho realizado pelo Instituto Ethos, organização não-governamental voltada a subsidiar empresas no processo de implantação da responsabilidade social empresarial, oferecendo ferramentas de gestão apropriadas. Para tanto, ver o site: www.ethos.org.br.

36 PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? Artigo veiculado pela internet, publicado originalmente em Résonance Mensuel de L'école Valaisarme, no. 3. Dossier et competences, nov. 1998.

37 Id. *ibid.*, p. 3.

38 Id. *ibid.*

39 Id. *ibid.*, p. 2.

40 Id. *ibid.*

41 Id. *ibid.*

42 MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. As Competências para ensinar no século XXI – a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

43 Id. *ibid.*, p. 141.

44 Id. *ibid.*, p. 146.

45 Id. *ibid.*

46 GOVERNO lança hoje programa para acabar com analfabetos funcionais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, v. 113, n. 76, 23 de abr., 2003. p. 45. Seção II. – Note-se o duplo sentido da manchete da matéria.

47 A esse respeito, ver ROGGERO, Rosemary. Breves reflexões sobre as relações entre novas demandas de qualificação e formação profissional no movimento do capitalismo contemporâneo. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, maio/ago., 2000.

48 Perspectiva semelhante é adotada, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares de todos os cursos superiores (ver site mec.gov.br/ensinosuperior/diretrizescurriculares).

49 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Médio e Educação Tecnológica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília, 2002. p. 6.

50 Para mais detalhes, vale ler o documento-base do Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas, promovido pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, de 16 a 18 de junho de 2003, em Brasília, dentre outros eventos da mesma natureza promovidos pelo MEC ao longo do primeiro semestre do ano, disponíveis no site www.mec.gov.br.

51 SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS, PROBLEMAS E PROPOSTAS. Brasília, 16 a 18 de junho de 2003. Documento-base. Brasília: Ministério da Educação/SEMTEC/PROEP, 2003.

52 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no D.O.U de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841.

53 Id. *ibid.*, p. 12.

54 Id. *ibid.*, p. 13.

55 Id. *ibid.*, p. 3.

56 Id. *ibid.*, p. 6.

De Anísio Teixeira à Cibercultura: Desafios para a Formação de Professores Ontem, Hoje e Amanhã

Março Silva*

Abstract

Although geared to present-day reality, this text recovers a concern already expressed by Anísio Teixeira in 1963: the worldwide revolution in means of communication cannot be ignored in training “tomorrow’s teachers.” Just when we were beginning to understand television as an indispensable pedagogical resource, as Anísio Teixeira would have it, the Internet comes along, and we end up having difficulties taking the necessary steps to improve cyberculture education. Based on the utopianism and daring of this always up-to-date educator, the article discusses the implications of cyberculture in producing the qualitative leap in the training of teachers for today and tomorrow.

Key words: Anísio Teixeira; Teachers’ Training; Cyberculture; Education For Citizenship.

Introdução

No texto *Mestres de amanhã*¹ Anísio Teixeira resume sua inquietação com a formação de professores em seu tempo e em seu amanhã. Num tom meio profético, antevê desafios cada vez mais cruciais a partir do seu tempo, quando se inicia o vertiginoso alastramento mundial dos meios de comunicação, da propaganda, do consumismo, do entretenimento.

Nesse texto está a expressão de uma preocupação hoje muito generalizada, porém pouco concretizada em investimentos diretos na formação do professor. Essa preocupação pode ser explicitada assim: a educação para todos não pode ficar alheia à revolução das ciências e dos meios de comunicação de massa; a formação dos mestres de amanhã precisaria romper com a pregnância do tradicional, engajando-se no enfrentamento dos descaminhos da cultura tecnológica e consumista e na apropriação do pensamento científico e dos meios de comunicação, de modo a dominá-los e a servir-se deles, assegurando a todos a educação capaz de enriquecer a vida no planeta.

Todavia, estamos hoje ainda mais distantes da formação vislumbrada por Anísio em sua modernidade. Mal nos aproximávamos do aprendizado com a TV como recurso didático, temos agora a internet e a pós-modernidade fazendo nossas pernas ficarem mais curtas diante do passo que precisaremos dar em educação na cibercultura.

Anísio² convocava o professor a superar seus mais caros preconceitos para fazer frente à complexidade social que se descortinava em seu tempo. Ele observava o avanço da mídia globalizando o homem comum ainda despreparado, em sua cultura local, para a avalanche de informações trazida de todo o mundo. A comunicação de massa estendia-se por todo o planeta e era preciso criar estratégias educacionais muito sensíveis ao fato de que “subitamente o homem comum não é apenas o habitante de sua rua, sua cidade, seu Estado, sua nação, mas literalmente de todo o planeta e participante de uma cultura não apenas local e nacional, mas mundial”.³ Anísio⁴ dimensionava “o grau de cultivo mental” necessário ao cidadão preparado para não sucumbir à avalanche de informação vinda de todo o mundo, “a fim de compreendê-la e absorvê-la com o mesmo sentido de integração com que recebia a comunicação local e pessoal do seu período paroquial de vida”.

Anísio apontava para a defasagem dos professores ainda distantes do perfil necessário à nova formação dos estudantes e enfatizava: “ainda não fizemos em educação o que deveria ser feito para preparar o homem para a época que ele criou e para a qual foi arrastado”.⁵ Era preciso formar professores capazes de lidar com a complexidade e a amplitude do seu tempo de modo a conduzi-lo e submetê-lo a uma nova ordem humana. Era preciso preparar as novas gerações para lidarem com a mídia de massa capaz de “condicionar mentalmente o indivíduo, transformando-o em brinquedo das forças de propaganda e algo de passivo no campo da recreação e do prazer.”⁶

O professor não estava sendo preparado para atuar na “nova fase da civilização industrial”.⁷ Não estava sendo preparado para oferecer uma educação à altura do seu tempo. Pior, estava alheio às implicações educacionais diante da exigência de “compreensão mais delicada do valor, do significado e das circunstâncias em que a nova comunicação lhe é feita”.⁸

Este texto mantém o enfoque na formação de professores, porém preocupa-se mais ainda diante da constatação: o professor não se preparou para lidar com a televisão e com a cultura de massa e agora tem um cenário de maior complexidade para o qual não criou

know-how quando a mídia de massa era inocente, se comparada à atual mídia digital on-line. A par do novo contexto cibercultural, sugere encaminhamentos para efetivo avanço em qualidade e ousadia na formação dos mestres de hoje e de amanhã.

SUGESTÕES AOS MESTRES DE AMANHÃ

Tomo o texto *Mestres de amanhã*⁹ com muito respeito à lucidez do seu ponto de vista crítico traduzido em efetiva contribuição à formação de professores. Nele, Anísio procura antever “o que poderá ser o mestre dos dias vindouros”, priorizando sobretudo o mestre do ensino comum destinado a todos, o mestre da escola primária e da secundária, uma vez que esse mestre “está em crise e se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar” diante dos desafios da modernidade.

Anísio¹⁰ atentava para a defasagem do professor aturdido em meio às transformações operadas nos grandes empreendimentos que dirigem a informação e as diversões modernas: a imprensa, o cinema, o rádio e a televisão assumindo enorme extensão e poder a ponto de determinar corações e mentes, mesmo alargando os horizontes da aldeia local para o global. Reconhecia que o esforço pela educação do homem não ultrapassava os objetivos de prepará-lo para “uma sociedade muito mais singela do que a sociedade moderna”. E tinha muito claro que a educação capaz de fazer frente ao seu tempo ainda estava para ser concebida e planejada, que o mestre capaz de educar verdadeiramente deveria ser dotado de cultura e “treino” que apenas começavam a ser imaginados.

Tratava-se então de preparar mestres capazes de enfrentar os recursos midiáticos baseados na propaganda e na diversão comercializada implicando condicionamento político e ideológico do homem. Até então, a formação do professor o preparava para ser “o guardião e transmissor da cultura. Tanto quanto possível era ele o transmissor de uma cultura cuja significação e limites conhecia e, sobretudo, era o mais importante transmissor dessa cultura, estando em seu poder comandar até certo ponto a formação do educando.”¹¹ Doravante, o mestre deveria se preparar para lidar com a cultura intrinsecamente dinâmica, com a vida que exige delicados e constantes reajustamentos.

O perfil clássico do mestre estaria cada vez mais em crise. Com a expansão dos meios de comunicação, ele estaria perdendo o antigo poder de guardião e transmissor do saber, passando a ser apenas um contribuinte para a formação do aluno, que recebe, em relativa desordem, por esses novos meios de comunicação, imprensa, rádio e televisão, massa incrível de informações e sugestões provenientes de uma civilização agitada por extrema difusão cultural e em acelerado estado de mudança.¹²

A destruição de costumes, hábitos e de velhas crenças e preconceitos faz Anísio¹³ perguntar: “quanto vai o homem depender de sua cultura formal e consciente, de seu conhecimento intelectual, simbólico e indireto, para se conduzir dentro da nova e desmesurada amplitude de sua vida pessoal”. Sua resposta passava antes pela constatação: “São, portanto, de assustar as responsabilidades que aguardam o mestre de amanhã.”¹⁴

Como estar além do guardião e transmissor da cultura? Como educar o “homem comum” para não sucumbir à excessividade caótica dos meios de comunicação? Anísio¹⁵ enfatiza:

Será imensa a tarefa do professor secundário e grande deve ser o preparo, para que possa conduzir o jovem nessa tentativa de dar à sua cultura básica a largueza, a segurança e a perspectiva de uma visão global do esforço do homem sobre a terra.

As sugestões de como fazer, Anísio¹⁶ as reúne a partir do que considera mais avançado na ocasião. Cita a *comprehensive school* americana e o colégio universitário de Keele, Inglaterra, mas vai além do que destaca em tais instituições.

□ Expor aos estudantes uma diversidade de abordagens sobre conteúdos de aprendizagem e convidá-los a apreciar, sentir, rever, discutir, motivando a análise e a humildade diante dos conhecimentos já sistematizados e dos problemas que defrontam a civilização ocidental na nova era industrial e midiática. A sala de aula “lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão, do que a escola de ontem e ainda de hoje”.¹⁷ E o mestre não será “o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado”. Ele “lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador de museu apaixonado por seu museu, e no sentido mais moderno, o escritor de rádio, de cinema ou de televisão apaixonados pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas”.¹⁸

□ Lançar mão de equipamentos e de meios de comunicação e oferecer a cada jovem, antes de terminar o nível secundário de estudos um quadro da cultura contemporânea, desde os seus primórdios até os problemas e complexidades dos dias presentes. Oferecer a contribuição excelente de professores especializados “através dos recursos da televisão, do cinema e do disco, podendo levar todos os jovens a ver e ouvir, ou, pelo menos, a ouvir, esses especialistas e, a seguir, com o professor da Classe, desdobrar, discutir e completar as lições que grandes mestres desse modo lhe tenham oferecido”.¹⁹ “O mestre seria algo como um operador dos recursos tecnológicos modernos para a apresentação e o estudo da cultura moderna”.²⁰ Em suma, estando o mestre “rodeado e envolvido pelo equipamento e pela tecnologia produzida pela ciência, não lhe seria difícil ensinar o método e a disciplina intelectual do saber que tudo isso produziu e continua a produzir.”²¹

Estas sugestões deveriam ser “o programa de educação comum do homem moderno”. No entanto, Anísio²² advertia: “nossa tarefa é hoje muito mais difícil”. Havia a dificuldade de fazer chegar essa educação a todos, ao homem comum. Havia também a

dificuldade diante da reviravolta que se operava com a transição da “cultura clássica” para a “cultura científica moderna”. Suas sugestões visavam, portanto, enfrentar a dificuldade da inclusão do homem comum na educação moderna e a dificuldade de desenvolver a educação capaz de lidar com a passagem da “cultura clássica” para a “complexa, variada e, sob muitos aspectos, abstrusa cultura científica moderna”, sem perder o compromisso com a formação cidadã, isto é, a formação capaz de desenvolver no indivíduo uma visão de mundo criticamente sintonizada com sua atualidade.

Para colocar em prática tais sugestões, Anísio convidava os “mestres de amanhã” a uma indagação oportuna e valiosa: “O que haverá já hoje que nos possa sugerir o que poderá ser a escola de amanhã?”.²³ E, tendo como resposta os meios de comunicação, os mestres deveriam assumir o rádio, o cinema e a televisão como seus grandes aliados. Sobre isso a convicção de Anísio era explícita: “Diante dos novos recursos tecnológicos, ousou crer ser possível a completa reformulação dos objetivos da cultura elementar e secundária do homem de hoje e, em conseqüência, de alterar a formação do mestre para essa sua nova tarefa”.²⁴

E para instigar nos “mestres de amanhã” tal inquietação, ele²⁵ os convidava a reparar nos profissionais da mídia que, compelidos pelo espírito de competição, “se empenharam em se pôr à altura dos recursos tecnológicos e do grau de expansão da cultura moderna”.²⁶ A partir dessa provocação, os convidava a imaginar assim: “Algo de semelhante será o que irá suceder com a escola, com a classe e com o professor”.²⁷ Certamente não no mesmo espírito de competição, mas na busca de ousar em educação.

O mestre lançaria mão dos “novos recursos tecnológicos e dos meios audiovisuais” não para transmitir conteúdos, ao contrário, buscaria neles rompimento com a pedagogia da transmissão. Ou seja, rádio, cinema e televisão “irão transformar o mestre no estimulador e assessor do estudante”.²⁸ De “guardião e transmissor da cultura”, o mestre seria transformado, graças à parceria com as tecnologias de comunicação, em “guia de aprendizagem” e em “orientador em meio às dificuldades da aquisição das estruturas e modos de pensar fundamentais da cultura contemporânea”.²⁹ Em lugar de transmitir pacotes de informações em sala de aula, o mestre, a par da dinâmica do conhecimento em permanente expansão, poderia “ensinar ao jovem aprendiz a aprender os métodos de pensar das ciências físico-matemáticas, biológicas e sociais, a fim de habilitá-lo a fazer de toda a sua vida uma vida de instrução e de estudos”. Em suma: com as tecnologias de comunicação mestres e estudantes estariam mais empenhados em “descobrir, em aumentar o saber, do que no próprio saber existente propriamente dito”.³⁰

O PROFÉTICO E O PATÉTICO

Anísio³¹ antecipou inquietações que pouco chegaram ao que ele chamava de “educação comum do homem comum”. Sua antevisão, quando motivou os corações e mentes dos educadores, pouco logrou significar efetivo salto de qualidade em sala de aula. Ainda assim, seu texto mantém um desconcertante tom profético na medida em que denuncia algo muito ignorado na formação de professores: a educação escolar perde centralidade para a mídia definida pela propaganda, pelo entretenimento, transportando ao mesmo tempo senso e contra-senso; a pedagogia da transmissão não tem lugar quando tudo o que é sólido cada vez mais se desmancha na excessividade caótica das informações fragmentadas nos interesses mercadológicos.

Dizendo assim, antecipou inquietações que só vieram tomar vulto a partir da década de 1980 com a efervescência em torno do que passa, então, a se definir como teoria social pós-moderna. Aí estão pesquisadores da pós-modernidade formulando inquietações que dão continuidade às de Anísio. Pode-se falar então num Anísio profético, no sentido da predição feita por indivíduo que pretende saber ler o futuro; previsão. Suas predições só hoje ganham respeito e maior entendimento. Em resumo, pode-se falar da passagem da “modernidade fordista” presente na sociedade e na escola (o fixo, o estável, o padronizado, o homogêneo, a distribuição em massa unidirecional e uniformizante, a configuração fixa de influência e poder, autoridades e metateorias facilmente identificáveis, a idéia de um amanhã a ser construído), para a “flexibilidade pós-moderna” também presente na sociedade e na escola (a fantasia, o imaterial, o fictício, o efêmero, o acaso, a flexibilidade das técnicas de produção e de nichos de consumo, o presenteísmo, a falência das metateorias, o valor da diferença, o desbastamento da figura da instituição estável, o prazer e a diversão).³²

Entre os teóricos do pós-moderno fala-se da era tecnológica atual como fase de empobrecimento de perspectivas, de fechamento de horizontes, de acentuada miséria do pensamento, estando os seres humanos cada vez mais reduzidos ao caráter tecnicista e fetichista da vida. G. Anders³³ aponta para crescente debilidade do homem diante do fascínio da técnica. J. Baudrillard diz que “o indivíduo deixou de existir em um relacionamento objetivo, até mesmo ‘alienado’, com seu ambiente. Ele não é mais ‘um ator ou dramaturgo, mas... um terminal de redes múltiplas’, como um astronauta em sua cápsula, através da qual circulam mensagens eletrônicas, controladas por computador. (...) Não sobra nenhum segredo, nenhuma vida interior, nenhuma intimidade. Tudo, incluindo o indivíduo, ‘se dissolve completamente em informação e comunicação’”.³⁴ No ambiente semiótico caótico constituído pela excessividade e instantaneidade da informação e da comunicação, o indivíduo não apresenta autodefesa ou reação à “dissolução de si mesmo”.³⁵

Por sua vez, F. Tinland³⁶ fala em “homem aleatório”, para definir o indivíduo cada vez mais desarmado para inventar sua rota “em um mundo onde certamente o provisório, o flutuante estenderam sua empreitada” como “revanche da contingência, da eventualidade, das bifurcações e cadeias aleatórias, do complexo sobre o simples, dos sistemas sobre o Sistema, dos fluxos e flutuações sobre os estados e as coisas. (...) Nossa história, a de cada um de nós, a dos coletivos, a da humanidade investida de uma

realidade nova pela potência mesma de nossa tecnologia é aventura – aventura do homem aleatório...”³⁷ Cito pelo menos três dos aspectos que, para Tinland,³⁸ configuram a condição do “homem aleatório”: 1) aquele formulado por I. Prigogine, Ilya; Slengers, Isabelle. (A nova aliança),³⁹ “segundo o qual ‘nós nos encontramos em um mundo irreduzivelmente aleatório, em um mundo onde a reversibilidade e o determinismo têm a aparência de caso particular, onde a irreversibilidade e o indeterminismo microscópicos são a regra’”; 2) a “derrota das filosofias da história, deixando o sujeito a descoberto”; 3) “o crescimento em potência da trama tecnológica, geradora de ameaças proporcionais às esperanças de bem-estar”. Especificamente sobre este terceiro aspecto, observo que o “homem aleatório” tem diante de si a hipermídia, o digital, a cibercultura, e que, sua fundamentação no acaso, pode se dar conta de que a potencialidade do aleatório é bem-vinda porque significa liberdade sem fronteiras, porém pode apenas dispor mais do algoritmo combinatório multimídia e saber menos como potencializar seu horizonte de possibilidades na perspectiva de um presente e de um futuro menos ameaçados.

No espaço virtual, mais especificamente a comunicação nos chats, “o usuário assume a personalidade que sua fantasia, ou sua psique, lhe propõem. Personalidades diversas, mesmo conflitantes, se preferir. Encontra para cada faceta de sua personalidade um interlocutor conveniente. Sua identidade se fragmenta e se adapta a cada nova situação.”⁴⁰ Quem se assusta com isso hoje é, por exemplo, R. Cerqueira Leite, para quem:

um dos valores morais da cultura ocidental é a identidade individual, o caráter, a constância, a palavra dada. Aprópria honra e a honestidade estão fortemente ligadas a essa unicidade, a essa invariabilidade. Liberando o homem do seu superego, o computador dilui esse valor. Se cada cidadão pode assumir personalidades convenientes, muitas vezes uma multiplicidade delas simultâneas, então a identidade desaparece e o valor que surge será a adaptabilidade, a versatilidade. Não haverá mais ideologias, princípios. (...) Que lealdade podemos esperar de um ego desintegrado em múltiplas personalidades? Que consistência se pode exigir da versatilidade?⁴¹

Anísio não conheceu nada disso, mas antecipou com lucidez e perspicácia a tendência de agravamento da dissolução do sujeito no progresso da mídia. Hoje, na internet, as interfaces, as telas, mais geralmente as próteses (de linguagem, de saber, de inteligência), encarregam-se do indivíduo espectral, dispensando-o da presença corporal e, por consequência, de rituais que regulem as oposições dos corpos, evitam-lhe de engajar a totalidade de sua personalidade nas trocas com o outro. Quando não há o contrapeso da educação cidadã atendida, essa nova ambiência comunicacional acarreta a dispensa da lei e da moral, o anonimato manifesta-se como uma anomia percebida não como um sentimento de abandono, mas antes como uma liberação, uma suspensão da responsabilidade e dos códigos sociais.

Tudo isso está de certa forma antevisto no texto de Anísio, quando este observa que o progresso científico conduz o homem nenhum de nós sabe para onde” e que o espírito do anúncio e da propaganda chega ao indivíduo antes de a escola garantir-lhe sustentação identitária como cidadão em seu tempo. Assim, o indivíduo é condicionado a desejar o supérfluo, para atender às necessidades inventadas antes de haver atendido suas reais necessidades. Em suma: “se a educação é cada vez mais fraca, o anúncio e a propaganda são cada vez mais fortes”⁴²

O objetivo da sociedade “se reduz ao de consumir cada vez maiores quantidades de bens materiais”,⁴³ enquanto o homem é condicionado a inventar necessidades “num delírio de busca ilimitada de falsos bens materiais”.⁴⁴

Anísio viu em tudo isso “terríveis mudanças irreversíveis”. Mais: viu com perspicácia a fragilidade da escola e da formação de professores em seu tempo e doravante. Aqui a antevisão é bombástica: “ainda não fizemos em educação o que deveria ser feito para preparar o homem para a época a que foi arrastado pelo seu próprio criador”;⁴⁵ “na educação comum do homem comum os progressos são os mais modestos”. Eis aí o patético evidenciando-se diante do profético. Em nossos dias estamos talvez mais distantes de realizar a formação do mestre preconizada no início da década de 1960. Ainda não fizemos em educação o que deveria ser feito... Os progressos são ainda modestos. Pode-se falar até em esquizofrenia entre o mundo fora da escola e o modelo hegemônico no sistema de ensino. Quanto à utilização de meios de comunicação, incorporados à sala de aula estes servem sobretudo para solidificar a transmissão instrumental de informações ao permitir, por exemplo, que os alunos vejam uma ameiba no tamanho diretamente observável. Patético!

A pedagogia da transmissão continua implacável a despeito do modismo construtivista que veio valorizar a construção coletiva da aprendizagem pelos próprios estudantes. Já na educação on-line, via internet, cada vez mais valorizada com boas intenções ou como panacéia encobrendo interesses mercadológicos ou mesmo a incompetência na gestão do ensino presencial, prevalece o velho modelo em que o professor é o responsável pela produção e transmissão de pacotes fechados de informações para serem reproduzidas no ambiente virtual. Patético!

Enfim, prevalece a educação de massa dispensando ao conjunto da população a ser instruída um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado. Seu modelo canônico de referência continua sendo o da transmissão para reprodução. Com ressalvas, claro! Refiro-me aos mestres que driblam a lógica da transmissão e conseguem educar. Mas, fora esses, a tendência é a sedimentação de dois tipos de professor, vitimados pelo mesmo sistema: aqueles que se devotaram ao critério do desempenho e aqueles que perderam o viço do início de carreira e paralisaram-se no dever morto da profissão que não ousa mais. Patético!

Pouco se fez para superar a prevalência da pedagogia da transmissão. O resultado desse descaso é a sala de aula, hoje, cada vez mais sem atrativos e alunos cada vez mais desinteressados no seu modelo clássico baseado em memorização e reprodução. As últimas conclusões do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do MEC)⁴⁶ confirmam esse grave problema, que certamente não se restringe ao ensino básico. Sabemos que a pedagogia da transmissão prevalece também na universidade e nos cursos a distância. O próprio Ministério da Educação reconheceu o descompasso entre o modelo tradicional de escola e os recursos informacionais hoje disponíveis no cotidiano dos estudantes. Em destaque, pelo menos duas explicações para o crescente desinteresse pela sala de aula:

¢ O professor se sente o todo-poderoso, repete conceitos e não sabe interagir com os alunos; os conteúdos estão distantes da realidade e devem ser decorados e cobrados em provas.

▣ A oferta atual de informação e conhecimento é cada vez maior e melhor fora da sala de aula, graças aos novos recursos tecnológicos, em especial a internet e a multimídia interativa.⁴⁷

Com Pierre Lévy,⁴⁸ o filósofo da cibercultura, podemos verificar que o crescente desinteresse pela sala de aula é fenômeno mundial. Ele nos lembra que há cinco mil anos a escola está baseada no falar-ditar do mestre. E diz ainda que hoje a principal função do professor não pode mais ser a difusão de conhecimentos que agora é feita de forma mais eficaz pelos novos meios de informação e comunicação. Para Lévy, a sala de aula baseada na transmissão, memorização e prestação de contas não tem mais centralidade na cibercultura.

O especialista em educação pela UNESCO Martín-Barbero⁴⁹ também está atento aos desafios do nosso tempo cibercultural à velha sala de aula. Ele diz que os professores só sabem raciocinar na transmissão linear, separando emissão e recepção. E alerta para o aumento do hiato entre a experiência cultural de onde falam os professores e aquela outra de onde aprendem os alunos.

De fato, a obsolescência do modelo tradicional de ensino escolar vem se agravando na cibercultura. Na sala de aula presencial do ensino básico e da universidade prevalece a centralidade do mestre responsável pela produção e pela transmissão do conhecimento. Na educação a distância via internet, os sites educacionais, os ambientes virtuais de aprendizagem continuam estáticos, ainda centrados na transmissão de dados, desprovidos de mecanismos de participação, de criação coletiva, de aprendizagem construída. Ou seja, também na educação on-line o paradigma permanece o mesmo do ensino presencial tradicional. O professor-tutor-conteudista é o responsável pela produção e pela transmissão do conhecimento. As pessoas permanecem como recipientes de informação. A educação continua a ser, mesmo na tela do computador conectado à internet, repetição burocrática ou transmissão unidirecional de conteúdos empacotados.

Cada vez mais imersos na cibercultura, os alunos estarão exigindo uma nova ambiência de aprendizagem. Eles passam a integrar a chamada “geração digital” e estão cada vez menos passivos perante a mensagem fechada à intervenção. Assim, eles migram da tela estática da TV para a tela do computador conectado à internet. Estão mais conscientes das tentativas de programá-los e são mais capazes de se esquivar dessa programação. Evitam acompanhar argumentos lineares que não permitem a sua interferência e lidam facilmente com a linguagem digital. Aprendem que deles depende o gesto instaurador que cria e alimenta a sua experiência comunicacional: interferir, modificar, produzir, partilhar. Essa atitude menos passiva diante da mensagem é sua exigência de uma nova sala de aula. Seja na educação presencial, seja na educação a distância. A propósito, vale lembrar o que dizia Anísio aos mestres de amanhã: “a mocidade está a aceitar a mudança, é verdade que um tanto passivamente, mas sem nada que lembre nossa conformidade. Só conseguiremos restaurar-lhe a harmonia, se conseguirmos construir uma educação que a aceite, a ilumine, e a conduza num sentido humano”.⁵⁰

É preciso então reconhecer: até aqui tínhamos os apelos de mestres valorosos como Paulo Freire, Vygotsky e tantos outros enfatizando participação colaborativa, dialógica e multidisciplinaridade como fundamentos da educação, da aprendizagem; hoje temos também o apelo da cibercultura questionando oportunamente a velha pedagogia da transmissão. Doravante, os programas de formação de professores precisarão focar questionamentos inadiáveis. Exemplos: Que é cibercultura? Por que a cibercultura convoca o professor a reinventar sua sala de aula?. Como situar participação, dialógica e multidisciplinaridade na sala de aula garantindo a formação cidadã no contexto cibercultural? Como lançar mão do que há de oportuno em cibercultura para favorecer o salto de qualidade necessário em educação? Qual será a principal função do professor na cibercultura, uma vez que o falar-ditar do mestre passa a não ter mais centralidade? A seqüência deste texto busca contribuir para o tratamento dessas questões.

A CIBERCULTURA COMO NOVO DESAFIO À EDUCAÇÃO

Cibercultura é o conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento da internet como novo meio de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores. Para Lévy⁵¹, cibercultura é o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do século 21; é o novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e transação da informação e do conhecimento.

Há um rompimento paradigmático com o reinado da mídia clássica baseada na transmissão em massa. Enquanto esta efetua a

distribuição para o receptor massificado, a cibercultura, fundada na codificação digital, permite ao indivíduo teleintraínterante a comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede multidisciplinar.

A cibercultura emerge com a passagem do computador pessoal (PC) para o computador coletivo (CC), isto é, conectado à internet. O pesquisador da cibercultura A. Lemos vê aqui a passagem do computador apolíneo, individualista e austero ao computador dionisíaco, coletivo, efervescente, multiconectado em rede on-line ou ciberespaço.⁵²

O computador conectado e a internet criam a nova ambiência informacional e dão o tom da nova lógica comunicacional que toma o lugar da distribuição em massa própria da fábrica, da escola e da mídia clássica (rádio, imprensa e TV) até então símbolos societários. Na cibercultura a produção para a massa cede espaço à produção operacionalizada em redes multidisciplinares definidas por comunidades de interesses.

A sociedade pode se dar conta dessa transição à medida que experimenta a diferença entre a tela da TV e a tela do computador on-line. A TV, máquina rígida, restritiva, centralizadora tem na tela um espaço de irradiação, de transmissão. Já o computador tem a tela operativa ou interativa, permitindo algo mais que a mera recepção. Isso significa dizer que estaríamos passando do esquema “um-todos” às redes interagentes que se configuram como “todos-todos” e como “faça-você-mesmo”.

As conseqüências socioculturais que emergem com a cibercultura compõem um cenário muito novo com implicações bombásticas para a educação e para a mídia de massa. Os produtores de TV já perceberam o novo perfil dos espectadores e procuram investir em programações que permitam aos espectadores não apenas a experiência audiovisual, mas também participativa, operativa... Os reality shows são tentativas ainda precárias de participação do público na TV. Na verdade, disputam o público que migra para a internet e, ao mesmo tempo, produzem know how para a TV digital que virá fundir-se com a internet. Quanto aos professores, estes ainda se encontram em sua maioria excluídos da cibercultura por não terem em casa ou na escola um computador on-line. Assim, não têm chance de superação de resistências à tecnologia digital.

O QUE OS PROFESSORES PODEM APRENDER COM A CIBERCULTURA?

Insisto na pergunta oportuna de Anísio:⁵³ “Que haverá já hoje que nos possa sugerir o que poderá ser a escola de amanhã?”. Hoje temos a cibercultura. Distanciados dela os professores não se dão conta da mudança paradigmática em informação e comunicação que se opera em nosso tempo. Em síntese, eles perdem ou retardam a urgente percepção de modificações decisivas na informática, na esfera social e no cenário das comunicações:

□ Mudança na tecnologia informática. A tela do computador não é espaço de irradiação, mas ambiente de adentramento e manipulação, com janelas móveis e abertas a múltiplas conexões. As herméticas linguagens alfanuméricas são substituídas pelos ícones e janelas móveis que permitem interferências e modificações na tela. O computador desconectado projetado para o indivíduo cartesiano, solipsista, deu lugar ao computador comunitário, associativo, cooperativo.

□ Mudança na esfera social. Há um novo espectador menos passivo diante da mensagem mais aberta à sua intervenção. Ele aprendeu com o controle remoto da TV, com o joystick do videogame e agora aprende com o mouse. Essa mudança significa emergência de um novo leitor. Não mais aquele que segue as páginas do livro de modo unitário e contínuo, mas o que salta de um ponto a outro fazendo seu próprio roteiro de leitura multidisciplinar. Não mais aquele paciente que se submete às récitas da emissão, mas aquele que, não identificando-se apenas como receptor, interfere, manipula, modifica e assim, reinventa a mensagem. Sinais dessa mudança são os games em rede on-line. Seus roteiros estarão cada vez mais abertos, depositando nas mãos dos jogadores a capacidade de criar, de administrar sua própria aventura.

□ Mudança no cenário comunicacional. Ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade). Isso significa modificação radical no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor. O emissor não emite mais no sentido que se entende habitualmente, uma mensagem fechada, ele oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor. A mensagem não é mais “emitida”, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado, ela é um mundo aberto, modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta. O receptor não está mais em posição de recepção clássica, ele é convidado à livre criação, e a mensagem ganha sentido sob sua intervenção.

Toda essa mudança quer dizer cibercultura. É preciso despertar o interesse dos professores para essa nova realidade e, a partir daí, para a construção de uma nova comunicação com os alunos em sala de aula presencial e a distância. É preciso enfrentar o fato de que tanto a mídia de massa quanto a sala de aula estão diante do esgotamento do mesmo modelo comunicacional que separa emissão e recepção. O produtor de TV percebeu que não se pode dar às pessoas somente coisas para ver e ouvir, mas para interagir. O professor pode superar a defasagem à medida que perceber que seus alunos não estão mais no contexto da audiência de massa, mas da audiência interativa. À medida que for assumindo tudo isso, poderá recriar sua autoria em sala de aula. Jamais perder de vista os ensinamentos dos valorosos educadores, mas buscar na cibercultura o ambiente mais favorável à ressignificação de sua prática docente comprometida com a educação cidadã.

REINVENTAR A AUTORIA DO PROFESSOR

Desde o Iluminismo a escola é colocada como o lugar privilegiado para a formação da cidadania. Porém há uma dificuldade de base para a realização dessa função social da escola: o modelo de sala de aula baseado no falar-ditar do mestre iluminado e no

silêncio nem sempre passivo do a-luno (sem luz). Ressignificar a educação na cibercultura significa superar essa dificuldade. O professor poderá modificar sua atuação em sala de aula investindo em pelo menos três fundamentos inarredáveis em educação:

□ Participação coletiva. Comunicar supõe participar. Participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher um opção dada, significa interferir, modificar a mensagem. Participação coletiva quer dizer interação colaborativa, co-criação. Aprender supõe participação ativa na construção do conhecimento.

□ Dialógica. A comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção. É co-criação, os dois pólos codificam e decodificam. Assim “A” modifica “B” e “B” modifica “A”. Por isso, Paulo Freire⁵⁴ diz: a educação autêntica não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”.

□ Multidisciplinaridade. A comunicação supõe múltiplas redes articuladas de conexões e liberdade de trocas, associações e significações. O professor não transmite, ele propõe o conhecimento oferecendo múltiplas informações (em imagens, sons, textos, etc.). Ele oferece múltiplos enfoques disciplinares convocando seus alunos ao trânsito livre, associativo, criativo capaz de gerar novas sínteses entre as disciplinas (inter) e para além das disciplinas (trans).

Na cibercultura o computador e a internet potencializam esses fundamentos. É preciso enfatizar que a transição da TV para o computador on-line não é apenas uma evolução da técnica. Além disso, temos mudança paradigmática que favorece a expressão desses fundamentos. O chip, o processador baseado no aporte hipertextual,⁵⁵ tem em sua natureza digital a disponibilização para tais fundamentos. Será preciso, portanto, verificar a validade do hipertexto em educação:

□ O professor precisará se dar conta do hipertexto enquanto escritura não seqüencial, como montagem de conexões em rede que permite e exige uma multiplicidade de recorrências, transformando a leitura em escritura.

□ O professor precisará saber que o hipertexto (mais concretamente o computador, a internet) não vem substituir, mas potencializar seu ofício. Com o hipertexto ele é convocado a passar de mero transmissor de saberes a arquiteto de percursos, formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e “memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações”.⁵⁶

Ou seja, se o professor se dispõe a aprender com o movimento contemporâneo da tecnologia digital, hipertextual, poderá verificar que a migração da TV para a internet significa emergência do novo leitor que não segue as páginas do livro de modo unitário e contínuo, mas salta de um ponto a outro fazendo seu próprio roteiro de leitura; que não mais se submete às récitas da emissão, mas que interfere, manipula, modifica, reinventa a mensagem. É preciso, no entanto, enfatizar: mesmo não havendo tecnologias hipertextuais na sala de aula é possível engendrar essa dinâmica do hipertexto. Pode-se, por exemplo, investir em multiplicidade de nós e conexões, utilizando textos, fragmentos da programação da TV, filmes inteiros ou em fragmentos, gravuras, jornais, música, falas, performances, etc. Nesse ambiente o professor disponibiliza roteiros em rede e oferece ocasião de exploração, de permutas e potenciações (dos temas e dos suportes). Aí ele estimula a co-autoria e a fala livre e plural. Se não há internet, bastaria um fragmento em vídeo para detonar uma intrincada rede de múltiplas conexões com aprendizes e professor interagindo e construindo conhecimento. Mas que fique claro: a tecnologia hipertextual multimídia vem potencializar esse trabalho do professor e do aprendiz.

Seja na sala de aula infórica, seja na infopobre, seja na presencial, seja na on-line, o professor não mais transmite, ele disponibiliza. Não mais impõe um conhecimento fechado, mas ensina, urde, arquiteta percursos. Ele oferece múltiplas informações (em imagens, sons, textos, etc.) utilizando ou não tecnologias digitais, mas sabendo que estas, utilizadas de modo interativo, potencializam consideravelmente ações que resultam em conhecimento. Ele ensina, isto é, oferece ocasião de... Ele urde, ou seja, dispõe entrelaçados os fios da teia, enreda múltiplos percursos para conexões e expressões com que os aprendizes possam contar no ato de manipular as informações e percorrer percursos arquitetados. Ele estimula os aprendizes a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como co-autores do processo.

O professor, neste caso, constrói uma rede e não uma rota. Ele define um conjunto de territórios a explorar. E a aprendizagem se dá na exploração – ter a experiência – realizada pelos alunos e não a partir da sua récita, do seu falar-ditar. Isto significa modificação em seu clássico posicionamento na sala de aula. Significa antes de tudo que ele não mais se posiciona como o detentor do monopólio do saber, mas como o que disponibiliza a experiência do conhecimento. Ele predispõe teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos. E estimula a intervenção dos alunos como co-autores de suas ações.

Anísio não conheceu o hipertexto digital, a cibercultura, mas anteviu sua dinâmica. Basta conferir suas sugestões: o professor expõe para os estudantes uma diversidade de abordagens sobre conteúdos de aprendizagem e os convida a apreciar, sentir, rever, discutir, motivando a análise...; ele oferece conteúdos de aprendizagem através dos recursos da televisão, do cinema e do disco para levar todos os jovens a ver e ouvir, desdobrar, discutir e completar.

Assim se dá a construção da educação cidadã na cibercultura. Assim o espírito do tempo favorece a construção de uma nova sala de aula. Pois, como agora profetiza E. Morin: “Hoje é preciso inventar um novo modelo de educação, já que estamos numa época que favorece a oportunidade de disseminar um outro modo de pensamento”.⁵⁷

A par da cibercultura, de suas implicações e possibilidades, o professor estará tentado a ser mais que instrutor, treinador, parceiro, conselheiro, guia, facilitador, colaborador. Ele procurará ser um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento. Ele disponibilizará estados potenciais do conhecimento de modo que o aluno experimente a aprendizagem quando participa, dialoga e associa. Por sua vez, o aprendiz deixa o lugar da recepção passiva de onde ouve, olha, copia e presta contas para se envolver com a proposição do professor e, oxalá, com a reinvenção da sala de aula, da educação e, de resto, do nosso tempo.

CONCLUSÃO

O amanhã de Anísio chegou e os mestres de hoje caminham pouco na maestria por ele vislumbrada. Muitos negligenciam a TV e outros tantos resistem ao computador e à internet. A TV está no mesmo paradigma da pedagogia da transmissão. Negligenciá-la é surpreendente por isso. Já a tecnologia e a mídia digitais, fundadas em novo paradigma comunicacional, podem de fato intimidar.

Anísio deslumbrou-se com o potencial pedagógico da televisão, do cinema e do rádio. Ele ainda não tinha meios de questionar o modelo de transmissão próprio dessa mídia. Criticou o professor transmissor, a pedagogia da transmissão, mas não ajudou a questionar esse mesmo paradigma na mídia de massa. Hoje temos claro que essa mídia clássica fixa e reproduz as mensagens a fim de assegurar-lhes maior integridade e alcance, melhor difusão no tempo e no espaço; ela não contempla a participação efetiva do seu usuário; ela não é favorável ao engendramento co-criativo de signos, contentando-se em transportar uma mensagem pronta para a massa, impossibilitando a intervenção física na mensagem, somente a “imaginal”. Temos claro também que, por outro lado, o digital é abundância de montagem, incidindo esta sobre os mais ínfimos fragmentos da mensagem, uma disponibilidade indefinida e incessantemente reaberta à combinação, à mixagem, ao reordenamento dos signos. A menos que seja subutilizada, a informática não se contenta em reproduzir e difundir as mensagens (o que, aliás, faz melhor do que a mídia clássica). Ela permite sobretudo engendrar, modificar à vontade como o demonstra ao extremo a figura do hacker. O digital autoriza a fabricação de mensagens e sua modificação, bit por bit. O hipertexto digital autoriza, materializa as operações [da leitura clássica], e amplia consideravelmente seu alcance, ele propõe um reservatório, uma matriz dinâmica, a partir da qual um navegador, leitor ou usuário pode engendrar seu próprio texto.⁵⁸

Aqui poderemos encontrar ambiência favorável à realização da profecia de Morin. Contudo, é preciso assumir: em nosso tempo pouco se tem feito para qualificar o professor à altura da complexidade que nos cerca. Há quatro décadas, Anísio expressou sua sincera inquietação. No entanto, temos que dar nossas mãos à palmatória da sua crítica mais veemente, e repetir: “ainda não fizemos em educação o que deveria ser feito para preparar o homem para a época a que foi arrastado...”; “na educação comum do homem comum os progressos são os mais modestos”.

Notas

1 TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. Capturado em 20 fevereiro 2003. Disponibilizado: <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos/mestres.html>. Este texto, disponibilizado na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, foi conferência proferida em sessão do Conselho Internacional de Educação para o Ensino, reunido no Hotel Glória, no Rio de Janeiro, em agosto de 1963, e publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, out./dez., 1963. p. 10-19. Doravante, estarei citando o texto online.

2 Id. *ibid.*, p. 2

3 Id. *ibid.*

4 Id. *ibid.*

5 Id. *ibid.*, p. 7.

6 Id. *ibid.*, p. 2.

7 Id. *ibid.*, p. 1.

8 Id. *ibid.*, p. 2.

9 Id. *ibid.*

10 Id. *ibid.*, p. 1.

11 Id. *ibid.*, p. 3.

12 Id. *ibid.*

13 Id. *ibid.*, p. 4.

14 Id. *ibid.*

15 Id. *ibid.*

16 Id. *ibid.*, p. 3.

17 Id. *ibid.*, p. 7.

18 Id. *ibid.*

19 Id. *ibid.*, p. 4.

20 Id. *ibid.*, p. 6.

21 Id. *ibid.*, p. 7.

22 Id. *ibid.*, p. 7, 4.

23 Id. *ibid.*, p. 5.

24 Id. *ibid.*

25 Id. *ibid.*

26 Id. *ibid.*

- 27 Id. *ibid.*
- 28 Id. *ibid.*
- 29 Id. *ibid.*
- 30 Id. *ibid.*
- 31 Id. *ibid.*, p. 6.
- 32 Cf. COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural* São Paulo: FAPESP-Illuminuras, 1997. p. 302.; Cf. também: HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993. p. 303.
- 33 ANDERS, G. Apud. MARCONDES FILHO, Ciro. (Org.). *Pensar-pulsar: cultura comunicacional, tecnologias, velocidade*. São Paulo: NTC/Projeto Brasil, c1996. 426 p.
- 34 Apud KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 137; Ver também o capítulo “A implosão do sentido nos media”, de BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio d’Água, [s.d.] p. 103-112. (original francês: 1981).
- 35 Id. *ibid.*
- 36 TINLAND, Franck. *L’homme aleatoire*. Paris: Presses Universitaires, 1997. p. 5.
- 37 Id. *ibid.*
- 38 Id. *ibid.*
- 39 PRIGOGINE, Ilya; SLENGERS, Isabelle. *A nova aliança: a metamorfose da ciência*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília c1984. 247p. Pensamento científico, 20.
- 40 GILLAUME, Marc. *La contagion de passions: essai sur l’exotisme interieur*. Paris: Pon, 1989. p. 39.
- 41 LEITE, Rogério Cerqueira. *O mediador inteligente e o fim dos princípios*. Folha de São Paulo, 22, mar., 1998. Caderno Mais. p.15.
- 42 Id. *ibid.*, p. 6.
- 43 Id. *ibid.*
- 44 Id. *ibid.*
- 45 Id. *ibid.*, p. 7.
- 46 Cf. GOIS, Antônio; CHACRA, Gustavo. *Ensino básico tem queda de qualidade*. Folha de S. Paulo, 22, nov., 2000. Caderno Cotidiano. p. 1.
- 47 Id. *ibid.*
- 48 Cf. LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. Id. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora, 34, 1993.
- 49 MARTÍN-BARBERO, J. Cf. *Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos culturales*. Bogotá (Colômbia), 1998. Cópia reprográfica. Este texto foi traduzido e publicado no Brasil: FILÉ, V. (Org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar*. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.
- 50 TEIXEIRA, Anísio. (1963) *op. cit.*, p. 7.
- 51 LÉVY, P. (1999) *op. cit.*
- 52 LEMOS, A. *Cultura das redes: ciberensaios para o século XXI*. Salvador: EDUFBA, 2002. p. 55s.
- 53 TEIXEIRA, Anísio. (1963) *op. cit.*, p. 5.
- 54 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 98.
- 55 MACHADO, A. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: EDUSP, 1993. p. 286. A idéia de hipertexto foi enunciada pela primeira vez pelo matemático Vannevar Bush em 1945. Ele imaginava um sistema de organização de informações que funcionasse de modo semelhante ao sistema de raciocínio humano: associativo, não-linear, intuitivo, muito imediato. Só na década de 1960 é que Theodore Nelson criou o termo para exprimir o funcionamento da memória do computador. “A idéia básica do hipertexto é aproveitar a arquitetura não-linear das memórias de computador para viabilizar textos tridimensionais (...) dotados de uma estrutura dinâmica que os torne manipuláveis interativamente. (...) A maneira mais usual de visualizar essa escritura múltipla na tela plana do monitor de vídeo é através de “janelas” (windows) paralelas, que se podem ir abrindo sempre que necessário, e também através de “elos” (links) que ligam determinadas palavras-chave de um texto a outros disponíveis na memória”.
- 56 Id. *ibid.*, p. 23.
- 57 MORIN, Edgar. *Os países latinos têm culturas vivas*. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 5., set.,1998. Caderno Idéias/livros, p. 4.
- 58 Cf. LÉVY, Pierre. *Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 5.

O Impacto da Tecnologia na Educação e Inclusão Social da Pessoa Portadora de Deficiência Auditiva: Tlibras¹ Tradutor Digital Português x Língua Brasileira de Sinais - Libras

Guilherme de A zambuja Lira*

Abstract

This project is focused on developing an automatic translator from Portuguese into Brazilian sign language (LIBRAS), which can be used in the classroom, on TV (simultaneous to subtitles or replacing them), in videos, on the internet, in building visual books, and translating information through animated signs by computer. Its use will enable linguistic integration between persons with hearing disabilities and hearing people, making it possible for deaf people to have full access to the means for communication and entertainment.

Key words: Inclusive Education; Social Inclusion; People with Special Needs; Hearing-Impaired Person; Digital Translation; Brazilian Sign Language; Voice Recognition; Natural Language; Law 10436/2002.

INTRODUÇÃO

Existem no Brasil 24 milhões de pessoas portadoras de deficiência, o que significa cerca de 14% da população. Entre elas, 5,7 milhões são pessoas com deficiência auditiva (Censo – IBGE 2000).² Essas pessoas encontram-se excluídas de diversas formas, de várias dimensões da vida social e produtiva. A deficiência auditiva é considerada como fator de inclusão social dessa população.

As Nações Unidas, em especial a Comunidade Européia, têm incluído em seus respectivos documentos a igualdade de oportunidades para pessoas portadoras de deficiência e os idosos. O Brasil adequou-se a essas políticas, por meio da adoção da Lei no 10.098 de 19/12/2000³ sobre a acessibilidade.

No capítulo referente à comunicação, a referida lei⁴ preconiza o uso de legendas, isto é, textos escritos em correspondência às informações sonoras produzidas, principalmente para programas de televisão e para teatros, visando permitir acesso diferenciado por deficientes sensoriais auditivos.

No caso de deficientes auditivos brasileiros, essa tecnologia se revela inacessível no momento. Isto ocorre porque a maioria dos deficientes auditivos brasileiros tem grande dificuldade de ler e entender a língua escrita. Não só em decorrência da quase inexistência de projetos ligados à capacitação do surdo, mas também de dificuldades na aquisição de uma segunda língua, pois sua primeira é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esse reduzido domínio da língua portuguesa por parte da comunidade surda é derivado de implicações lingüísticas e de cunho estrutural da escola brasileira. A primeira implicação lingüística está relacionada com a maioria dos alunos surdos serem filhos de pais ouvintes que não dominam a LIBRAS. Portanto, a escola para os surdos se torna mais fundamental ainda, pois precisa garantir que a língua de sinais servirá de instrumento comunicativo para o desenvolvimento educacional. Devemos salientar que a aquisição de uma língua de forma natural e espontânea é a chave para a aquisição da linguagem.

“As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais em escolas comuns.” (Declaração de Salamanca – 1994).⁵

A estrutura da própria instituição educacional ainda é uma grande barreira, pois apesar de existirem políticas públicas educacionais avançadas, as escolas regulares, em esmagadora maioria, carecem de recursos físicos e financeiros, e principalmente humanos (professores especializados e intérpretes), para a inclusão do aluno

surdo na sala de aula.

A Lei nº 10.436,⁶ decretada e sancionada em 24 de abril de 2002, dispõe, em seu artigo 4º: “O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis, médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente”.

Com uma população surda cerca de 60% maior que a nossa, os EUA têm registrados cerca de 10.000 intérpretes (fonte RID – Registry of Interpreters for the Deaf – 2002 – <http://www.rid.org>) contra 400 intérpretes registrados no Brasil.⁷

Pelo Censo Escolar de 2000 (fonte INEP – MEC),⁸ 80% dos alunos surdos ingressos na escola não completam o ensino fundamental e só 3% completam o ensino médio. A pesquisa americana citada por Duffy, que constatou que a média de leitura dos alunos surdos com o ensino médio completo corresponde à quinta-série do ensino fundamental, explica os resultados da pesquisa (LIRA),⁹ pela qual 50% de pessoas surdas, com ensino médio completo, não conseguiram entender o conteúdo das informações disponibilizadas em português, via legendas ou closed caption.¹⁰ As legendas automatizadas em português, em substituição aos textos sonoros produzidos pelos meios de comunicação via closed caption ou mesmo legendas de melhor qualidade, produzidas para vídeos ou para filmes, não têm atendido de forma satisfatória à grande maioria da comunidade surda brasileira, que usa a LIBRAS como sua primeira língua: além do reduzido número de surdos que adquiriram a língua portuguesa, tanto as empresas de comunicação quanto os fabricantes de aparelhos de TV não têm se preocupado em tornar disponível, em larga escala, essa tecnologia.

2. TLIBRAS DIGITAL - O TRADUTOR PORTUGUÊS LIBRAS

O TLIBRAS foi iniciado em 2001 como projeto executivo, sendo desenvolvido em 2002 com o apoio financeiro do Ministério da Educação do Governo Brasileiro, através de sua Secretaria de Educação Especial. O objetivo é a construção de um tradutor informatizado da língua portuguesa para a língua brasileira de sinais – LIBRAS, com a seguinte abrangência: ser utilizado em sala de aula; pela futura televisão digital (concomitantemente ou em substituição aos textos legendados); em vídeos; pela internet; na construção de livros visuais, traduzindo informações por meio de sinais animados, apresentados via computador.

2.1 Estratégia tecnológica

Duas estratégias tecnológicas se mostraram mais favoráveis para suportar o desenvolvimento do projeto TLIBRAS.

A primeira passava pela programação direta da animação, ou seja: a partir de uma combinação de informações transmitidas pelo tradutor, os movimentos do personagem seriam animados. Assim, o resultado da tradução do português para LIBRAS informaria ao software de computação gráfica quais seriam as configurações de mão utilizadas (sinal ou datilologia), o ponto de articulação, o movimento, a orientação e a expressão facial e/ou corporal, de forma a compor o sinal.

Mas além da informação lexical se dariam também as informações morfo-sintático-semânticas do léxico em contexto de frases (marcadores de concordância de gênero (pessoa, objeto, animal) de lugar e número-pessoal). Essa primeira estratégia, além de exigir uma descrição morfo-sintático-semântica detalhada, teria de ser aprofundada a partir de pesquisas já existentes.

A segunda estratégia revelava-se aparentemente mais simples, mas com uma grande exigência em relação à quantidade de trabalho a realizar. Sendo a LIBRAS uma língua gestual-visual pensou-se inicialmente que bastaria capturar todos os sinais – cerca de 8.000 – arquivando-os de forma a responderem combinados às notações em LIBRAS originadas pelo processo de tradução, atendendo, assim, a qualquer tradução. Entretanto, a partir de um estudo mais aprofundado, constatamos que o total de combinações produzidas pelo processo de tradução seria impossível de ser previsto e armazenado, devido à sua grande quantidade e nível de detalhamento.

Por exemplo, para a frase em português “Eu cortei o cabelo acima da orelha”, traduzida para LIBRAS, o sinal correspondente a ser capturado, armazenado e combinado, exigirá um sinal diferente da notação em

LIBRAS: CABELOk CORTAR-TESOURAk combinada com as notações ORELHA-ACIMA. Pois se utilizadas com o tipo de construção proposta pela segunda estratégia 2 (captura e combinação de sinais), a frase seria traduzida em português sinalizado e não na Língua Brasileira de Sinais, já que essa construção frasal exige uma concordância com o locativo ORELHA-ACIMA específica para esse tipo de frase, que em LIBRAS seria: EU CABELO CORTAR-TESOURAK - ORELHA-ACIMAK “Eu cortei o cabelo acima da orelha”, tornando com isso exponencial o número de sinais com seus respectivos pontos de articulação diferentes a serem capturados, quando houvesse concordância com locativos.

As duas estratégias tinham basicamente os mesmos pontos críticos: baixo nível de detalhamento semântico e morfológico da LIBRAS, levando a um reduzido grau de confiabilidade nos processos de tradução, além das dificuldades impostas pelo pioneirismo na tradução de textos lineares em sinais em 3D.

A partir da avaliação das duas alternativas tecnológicas, escolhemos a primeira estratégia, para desenvolvimento do projeto, apesar de exigir uma investigação mais aprofundada para implantação, pois só ela poderia dar conta da enorme quantidade de combinações dos sinais. Para o desenvolvimento do TLIBRAS, com base no núcleo semântico morfológico em crescimento, apoiado na primeira abordagem tecnológica, os seguintes requisitos deveriam ser atendidos:

- a) desenvolvimento de módulos complementares visando se adequar gradativamente às demandas existentes;
- b) geração de sinais com grau de confiabilidade maior do que 90%;
- c) criação de mecanismos de edição para propiciar um maior nível de acerto.

Escolhemos a educação infantil como foco inicial do projeto, dada a utilização de frases e textos menos elaborados.¹¹

Para isso foram pesquisados, filmados e descritos todos os cerca de 8000 sinais básicos existentes, para podermos, com o domínio semântico e morfológico da LIBRAS, consolidar um processo interno de tradução que pudesse gerar automaticamente o movimento, apoiado pela definição detalhada das primitivas informações e regras da LIBRAS – marcas semânticas relativas a cada sinal.

Dentro das abordagens acima focadas, o computador é a mídia de apresentação dos sinais gerados pelo processo de tradução, podendo sua entrada ser via texto ou experimentalmente via voz.

2.2 Etapas do projeto

O projeto do TLIBRAS está dividido em três etapas:

1. Tradução de frases e textos escritos em português para sinais em LIBRAS.
2. Tradução em tempo real, do português para LIBRAS a partir da captura de informações sonoras produzidas.
3. Apresentação da animação resultante da tradução português x LIBRAS (com entrada via texto ou voz) utilizando os recursos disponibilizados pela TV digital.

Devido à sua ampla abrangência, o projeto foi focado inicialmente no desenvolvimento da primeira etapa, com o objetivo de produzir um sistema de tradução que auxiliasse na educação e entretenimento de crianças portadoras de deficiência auditiva. O desenvolvimento das demais etapas dependerá do conhecimento e experiência adquiridos no desenvolvimento e implantação da primeira etapa. Por suas características interdisciplinares, a etapa inicial foi desenvolvida conforme os seguintes passos:

1. A entrada para o tradutor deverá ser uma frase em Português digitada na hora pelo usuário, ou lida de um texto já existente.
2. Para processo de tradução (parse), será feito em duas etapas: do Português para uma Notação-LIBRAS¹² e desta última para a animação de um personagem 3D.
3. A saída deverá ser com movimentos do personagem 3D – animação gráfica (se expressando na Língua Brasileira de Sinais) e a exibição da sentença em Notação-Libras.

4. A animação da sentença poderá ser gravada em um arquivo de saída, em um formato interno, ou no padrão AVI ou MPG, conforme escolha do usuário.

Vale notar que cada um desses passos é tradução entre linguagens naturais diferentes e, portanto, sujeita a erros. A linguagem-alvo final representa a linguagem mais complexa, pois é icônica e não-linear, o que não ocorre com o Português e a Notação-Libras, e que a Notação-Libras não é capaz de ser seguida linearmente para produzir imagens em movimento. Em outras palavras, como a Notação-Libras não representava um script de animação, tornava os objetivos do projeto um grande desafio de pesquisa e tecnologia.

2.3 O desenvolvimento

O tradutor TLIBRAS está sendo desenvolvido por três equipes,¹³ coordenadas pela OSCIP Acessibilidade Brasil¹⁴: a) Equipe LIBRAS – de pesquisadores surdos e lingüistas especializadas em LIBRAS; b) Equipe de Linguagem Natural – formada por lingüistas especializados em tradutores lingüísticos e analistas de linguagem natural; e c) Equipe de Computação Gráfica, composta por analistas de sistemas e engenheiros de computação gráfica especializados em jogos e programação de animações gráficas.¹⁵ Para a formação do banco de dados de sinais e marcas semânticas, a primeira equipe precisou levantar, pesquisar, filmar e detalhar todos os sinais da língua brasileira de sinais existentes no Brasil (aproximadamente 8.000 sinais) principalmente quanto ao seu significado e movimento.

A segunda equipe (NILC) entendeu que deveria utilizar a tecnologia de tradução automática auxiliada por humanos, na medida em que exige alguma interação com o usuário humano.

Essa interação será necessária para resolver as ambigüidades e os desvios lingüísticos que serão observados na entrada do sistema.

Para a análise semântica do português, utilizou-se uma linguagem de representação do conhecimento (a Universal Networking Language – UNL), que operou no protótipo como interlíngua, para a qual era convertida a sentença em língua portuguesa, e da qual era gerada a representação linearizada da LIBRAS (notação-libras). A representação UNL ofereceu a perspectiva de desenvolvimento de um sistema de tradução, baseado principalmente em informações de natureza semântica, em detrimento das estruturas sintáticas, que são diferentes entre o português e a LIBRAS.

TRADUÇÃO DIRETA E TRADUÇÃO INDIRETA

Conforme NILC, do ponto de vista da técnica, são citadas duas linhas principais: a tradução direta e a tradução indireta.

A tradução direta prevê, em linhas gerais, que a língua-alvo seja considerada o próprio instrumento de análise da língua-fonte. Ou seja, não haveria, em princípio, nenhum estágio intermediário entre língua-fonte e língua-alvo. O vocabulário da sentença de entrada seria automaticamente vertido para a língua-alvo por meio de um dicionário bilíngüe, com a ajuda, talvez, de algum processamento morfológico.

Uma vez geradas as equivalências lexicais na língua-alvo, haveria algum reordenamento (bastante superficial e localizado) dos itens lexicais para produzir resultados mais aceitáveis (como a posposição do adjetivo, por exemplo, no caso das traduções do inglês para o português). Não haveria propriamente processamento sintático das sentenças originais da língua-fonte, ou qualquer outro tipo de processo semântico. Por sua simplicidade, produz resultados bastante ruins, e não seria adequada senão para o desenvolvimento de sistemas de tradução de menus, expressões formuladas e palavras isoladas.

A tradução indireta prevê o desenvolvimento de uma forma de representação intermediária entre a língua-fonte e a língua-alvo. Esta forma de representação pode ser dependente das línguas envolvidas, no sentido de constituir uma interface específica (unidirecional ou bidirecional), ou pode ser independente tanto da língua-fonte quanto da língua-alvo, procurando organizar-se como uma outra língua, artificial, autônoma, neutra, porém mais adequada ao processamento automático (porque livre de ambigüidade, por exemplo). No primeiro caso, fala-se em tradução indireta baseada em transferência (Fig.1); no segundo, em tradução indireta baseada em interlíngua (Fig.2)

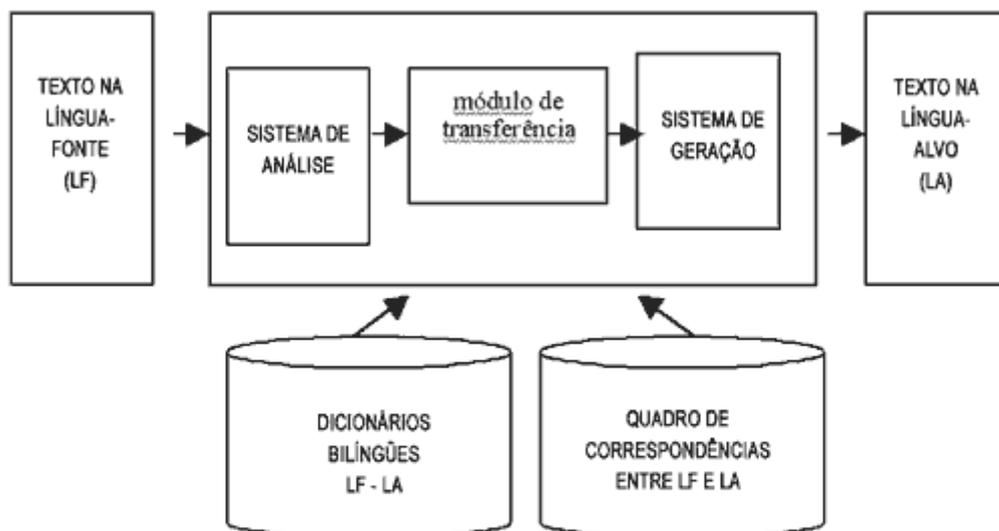


Figura 1 - Sistema de Tradução baseado em Transferência

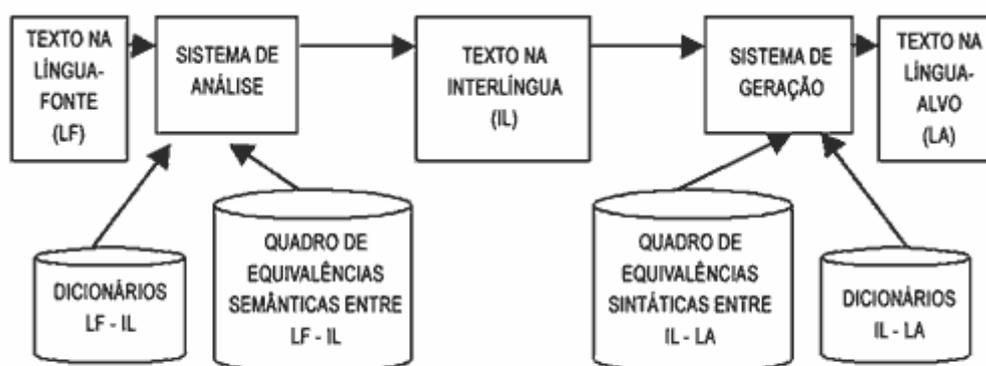


Figura 2 - Sistema de Tradução baseado em Interlíngua

O protótipo projetado pelo NILC, para compor um módulo do sistema de tradução Português-LIBRAS, está sendo desenvolvido através de um sistema de tradução automática baseado em conhecimento lingüístico que utiliza a estratégia de tradução indireta por interlíngua.

A primeira opção, caracterizada pelo fato de o sistema prever apenas o desenvolvimento de dicionários e gramáticas e dispensar a construção de outros repositórios de informação, se explica, em larga medida, por uma série de restrições operacionais que diziam respeito, particularmente, à definição do corpus a ser trabalhado.

A partir da definição de que se trabalharia sobre histórias em quadrinhos, de temática bastante variada, com a predominância de gêneros primários do discurso, não se revelou viável a construção de uma base de conhecimento que permitisse o equacionamento de todas as ambigüidades relativas aos textos de entrada.

Por este motivo, decidiu-se, desde o início, que o sistema proveria essas informações por meio da interação com o usuário humano, que faria, portanto, o papel de repositório adicional de informações, substituindo enciclopédias e outras bases de conhecimento normalmente adotadas em outros sistemas de tradução.

A estratégia de prototipação, focando uma única história até o momento, mostrou-se apropriada, embora pareça ser bastante restritiva, pois em corpus maior de sentenças em português deverão surgir outros problemas a serem atacados. No entanto, tomou-se o devido cuidado de se tratar fenômenos bastante frequentes, de modo que o modelo proposto mostra-se abrangente o suficiente para que sua extensão ocorra com custo mínimo.

Para o desenvolvimento do protótipo, decidiu-se pelo trabalho em um corpus constituído, inicialmente, por

histórias infantis. Duas chegaram a ser codificadas, mas percebeu-se, muito cedo, que as histórias infantis escritas em língua portuguesa, quando recontadas em LIBRAS, envolveriam adaptações e alterações que muito dificilmente poderiam ser replicadas em um ambiente computacional com a tecnologia disponível.

A presença freqüente de um vocabulário diferenciado (e infantilizado), o revezamento entre discurso direto e discurso indireto, e o apoio indispensável nas ilustrações, com as quais a representação em sinais deveria competir, indicaram que, nessa primeira etapa, seria mais prudente trabalharmos com um corpus de outra natureza, em que algumas dessas variáveis pudessem ser mais bem controladas.

Por este motivo, preferiu-se trabalhar com histórias em quadrinhos, porque seria atingido o mesmo público-alvo (as crianças surdas); restringiria-se o gênero de trabalho apenas ao diálogo, ou discurso direto; poderia criar-se uma interface mais atraente, em que os sinais correspondentes a cada balão seriam gerados no momento em que este fosse clicado pelo leitor, garantindo um procedimento de leitura simples, intuitivo, respeitando o ritmo de cada usuário.

Entre as histórias em quadrinhos, optou-se pelas tirinhas semanais da Turma da Mônica, editadas pela Editora Globo, e disponíveis no Portal da Mônica, em <http://www.portaldamonica.com.br>.

Selecionou-se, inicialmente, uma só história – a de número 74 – que consiste em um panfleto instrutivo a respeito dos cuidados para evitar a disseminação da dengue. Das 12 sentenças originais da história foram separadas 5, depois codificadas pela lingüista equipe especializada em LIBRAS e, em seguida, revistas pelos integrantes da do NILC, que geraram as representações UNL (Universal Networking Language) e LIST (Libras Script for Translation) desejáveis (ou possíveis) para cada um dos enunciados apresentados, sempre com apoio de um editor de Parser.

UNIVERSAL NETWORKING LANGUAGE - UNL

Optou-se pela UNL, tendo em vista:

- a) a experiência anterior do NILC com este modelo de formalização;
- b) o seu caráter efetivamente plurilingüístico, dado que a iniciativa envolve grupos lingüísticos muito mais variados do que as outras abordagens disponíveis;
- c) o seu caráter público, na medida em que as patentes associadas pertenceriam à ONU;
- d) sua abrangência, já que a flexibilidade da representação permitiria a UNL contemplar as informações de natureza visual, freqüentemente expurgadas dos outros modelos, de base estritamente oral-auditiva.

REPRESENTAÇÃO EM LIBRAS (NOTAÇÃO LIBRAS) - LIST

Seu objetivo é representar, de forma não ambígua, todas e apenas as informações necessárias para a geração de sinais de LIBRAS, a partir de uma sentença em língua portuguesa, considerando, particularmente:

- a) que português e LIBRAS são línguas completamente distintas, não apenas em relação à estrutura (gramática e léxico), mas ao próprio suporte;
- b) que a sentença em língua portuguesa possui redundâncias (como a concordância de número, gênero e pessoa gramatical) que seriam suprimidas no processo de representação em libras;
- c) que a sentença em língua portuguesa possui informações (como a ordem dos constituintes) que nem sempre são relevantes para a representação em libras;
- d) que a sentença em língua portuguesa possui lacunas (informação sobre classificadores, elipses, anáforas e outras pró-formas, nominais e verbais) que deverão ser preenchidas, ainda que de forma arbitrária, para que se possa assegurar a gramaticalidade e a semânticidade dos enunciados de libras.

O editor de parser¹⁶ é utilizado pela NILC e contém, além dos recursos para edição, recursos para facilitar a visualização dos elementos que compõem as regras da gramática. Durante a edição das regras, o editor destaca automaticamente, através das cores, os elementos que forem sendo identificados. Por exemplo, a seguir, as entradas do dicionário são destacadas em vermelho, as regras de interpretação semântica são

destacadas em laranja e as palavras reservadas são destacadas em azul.

Para a construção da animação em 3D, foi necessário definir quais tecnologias, modelos e conceitos deveriam ser utilizados para o desenvolvimento do módulo de programação.

CONCLUSÃO

As experiências têm demonstrado que o tradutor TLIBRAS possui enorme potencial como instrumento de inclusão social, podendo, em curto prazo, possibilitar a inclusão do aluno surdo na rede escolar regular, através da utilização do computador como mecanismo de apoio. Isso deverá ocorrer inicialmente por meio da tradução de livros em português para livros visuais em LIBRAS e posteriormente tradução de textos falados para LIBRAS.

Em relação ao desenvolvimento técnico-científico, e para alcançar plenamente os objetivos em vista, acreditamos que se faz necessário ainda um aprimoramento das pesquisas ora desenvolvidas, não só no campo das novas tecnologias (reconhecimento de voz, inteligência artificial, redes neurais) mas também no aprofundamento morfo-semântico-sintático da própria língua de sinais. De forma a dar conta, no futuro, de questões que passam pela tradução do português profundo, ou são encobertas pela própria natureza da palavra.

NOTAS

1 Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

2 IBGE. Censo demográfico 2000: resultados preliminares. Rio de Janeiro, 2000. 156 p. Tab. Graf. Mapas. Inclui 1 CD-ROM.

3 BRASIL. Leis, Decretos. Lei no 10.098 de 19/12/200, Diário Oficial da União, Brasília. 20, dez., 2000. p. 2. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

4 BRASIL. Leis, Decretos. Lei no 10.098 de 19/12/200, Diário Oficial da União, Brasília. 20, dez., 2000. p. 2. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

5 DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. [online] 10 jun. 1994.[capturado em 10 jan. 200] Disponível em: <http://www.iie.min-edu.pt/proj/inclusivas/declaracao-salamanca.doc>. Essa Conferência Mundial contou com a participação de noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, reunidos em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Julho de 1994.

6 BRASIL. Leis, Decretos. Lei no 10.436, de 24/04/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 25, abr., 2002. p. 23. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências.

7 REVISTA DA FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS nº 18, 2.sem., 2000.

8 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasil). Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2000. Brasília, 2000.

9 Pesquisa realizada no INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, em março de 2002, com pessoas portadoras de surdez grave, com ensino médio completo.

10 O closed caption (legenda oculta) é um tipo de legenda concebido para permitir aos surdos e pessoas com dificuldades auditivas o acesso a programas, comerciais e filmes veiculados na televisão e em vídeo, entre outros.

11 A delimitação desse escopo deve-se ao fato de que sendo o projeto uma iniciativa inédita, que envolverá uma equipe interdisciplinar, pretende-se, nessa primeira fase, estudar o funcionamento do tradutor em frases de menor complexidade e com um léxico não muito extenso. Daí, as narrativas infantis se adequarem bem a esta proposta, por já serem organizadas com o objetivo de atender a um público alvo, que ainda não incorporou muitas palavras da língua e que não faz uso de longos períodos com estruturas lingüísticas tão complexas.

12 A Notação-Libras é um sistema de notação usando palavras em português que representam aproximadamente os sinais.

14 A Acessibilidade Brasil é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público voltada para o

desenvolvimento de programas e soluções que privilegiem a inclusão digital de pessoas portadoras de deficiência.

15 Equipe de LIBRAS – formada por pesquisadores surdos e lingüistas especializadas em LIBRAS ligados à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Têm o objetivo básico de alimentar o banco de dados de sinais com todas as regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonéticas necessárias para possibilitar o desmembramento, combinação e animação de sinais. A FENEIS é uma organização especializada em desenvolvimento de projetos que privilegiem a educação e capacitação de pessoas surdas). Equipe de Linguagem Natural – formada por lingüistas especializados em tradutores lingüísticos e analistas de linguagem natural do Núcleo Interinstitucional de Lingüística Computacional – NILC. Tem o objetivo de desenvolver um sistema de tradução unidirecional de uma língua oral-auditiva, o português, para a representação linear (notação-libras) de uma língua gestual-visual que é a LIBRAS. O NILC é um grupo de Lingüística Computacional, criado em 1993, na USP - São Carlos, que integra pesquisadores em Ciências da Computação e Lingüística da USP, da UFSCar e da UNESP de Araraquara. Possui atualmente uma equipe de cerca de 30 pesquisadores e auxiliares de pesquisa, que talvez seja a maior já formada para o processamento de português. O grupo desenvolve pesquisas em várias subáreas de PLN (Processamento de Linguagem Natural): tradução automática, revisão ortográfica e gramatical, lingüística de corpus, geração de textos e sumarização automática, recursos lingüísticos (thesaurus, bases de dados lexicais, corpora, léxicos) e computacionais (parsers, etiquetadores, etc.) para PLN. Destacam-se parcerias com o setor produtivo para a transferência de tecnologia e com consórcio internacional). E a Equipe de Computação Gráfica – formada por analistas de sistemas e engenheiros de computação gráfica especializados em jogos e programação de animações gráficas da organização Acessibilidade Brasil.

16 Paser – Avaliador de expressões.

O Turismo Ecológico Sustentável e a Autoconsciência do Homem Contemporâneo: uma Abordagem Filosófica da Questão Ambiental

Enrique Blanco*

Abstract

The concept and the ideal of nature have changed throughout history. Presently, consumption logic has guided human interventions in nature, considered as an inexhaustible source of resources. Ecological tourism, taken as one of those interventions, lacks the critical space needed for reflection on its practices. The philosophy of nature or ecophilosophy can help in this process, contributing with philosophical reasoning to mediate the ground between humankind, tourism, and nature.

Key words: Ecotourism; Ecophilosophy; Self-Awareness; Sustainable Consumption; Environmental Education.

Se banirmos da superfície da terra o homem ou o ser pensante e contemplador, esse espetáculo patético e sublime da natureza não é mais do que uma cena triste e muda; o universo cala-se, o silêncio e a noite dele apoderam-se. Tudo se transforma numa vasta solidão onde os fenômenos inobservados se passam de uma maneira obscura e surda. É a presença do homem que torna a existência dos seres interessante.¹

Denis Diderot - Filósofo e escritor francês.
(1713-1784)

A busca pelo significado da natureza acompanha o homem desde os primórdios da humanidade. Essa questão possui um caráter eminentemente filosófico, pois remete o homem ao que ele pôde pensar de mais originário, a partir de sua própria existência no mundo. De fato, a investigação acerca da idéia de natureza confunde-se e incorpora-se ao surgimento e desenvolvimento das mais remotas civilizações.

Na antiga Grécia, cerca de VII a.C, a natureza era pensada pelos filósofos da *physis*, conhecidos por filósofos pré-socráticos, como sendo a *arché*, o princípio que representava o devir do mundo orgânico e inorgânico, integrando num único movimento criador, tudo o que existia no universo. Por isso, partindo da observação e da pura especulação, a origem de todas as coisas era pensada por esses filósofos da natureza como sendo a água, o ar, o fogo, a terra ou até mesmo o *ápeiron* (o ilimitado). Assim, desde o surgimento dos antiqüíssimos mitos cosmogônicos (*kósmos*: mundo e *gónos*: origem), passando pela teogonia (*théos*: deus e *gónos*: origem), o homem grego alcança a cosmologia (*kósmos*: mundo e *logos*: explicação racional), e constrói a idéia de natureza como o princípio gerador da criação e da destruição, de onde tudo surge e para onde tudo retorna. Essa ordem harmônica de constante e eterna transformação fazia com que a natureza ocupasse, na hierarquia dos seres e das coisas criadas, o mesmo grau de importância que o homem.

Contudo, com o passar dos séculos, a idéia que o homem tinha a respeito da natureza se modifica drasticamente. A natureza, que representava a noção da grande mãe por sua potência criadora, passa a ser vista como mera escrava, pela capacidade humana de subjugar-la e subtrair suas riquezas. Nesse cenário, a filosofia da natureza perde lugar para a ciência da natureza, disciplina essa voltada para a compreensão dos fenômenos naturais, a partir de sistemas organizados, métodos e doutrinas. O pensamento holístico dos antigos filósofos da *physis*, fundado na idéia de que tudo era Um, passa a ser visto com desprezo por não ser considerado científico. Para a compreensão analítica e sistematizada do mundo natural, deveria ocorrer a irremediável e urgente cisão entre o homem e a natureza. A filosofia moderna se une ao pensamento científico, estabelecendo a dicotomia entre sujeito e objeto, fazendo com que a natureza seja, a partir de então, considerada como o “outro” que subsiste fora do homem, isto é, a natureza passa a ser tudo o que não é o homem. O outro, o estranho, o desconhecido que deve ser estudado, catalogado, entendido e sistematizado. A natureza passa a ser vista como enigma ameaçador e não mais como princípio originário.

Nesse sentido, apesar de reconhecermos a inestimável importância de Descartes para a modernidade, não podemos deixar de identificar na filosofia cartesiana, o reconhecido abismo que esta criou entre o homem e o mundo natural. O domínio da natureza passou, necessariamente, pelos postulados cartesianos que explicavam

o homem como *res cogitans* (coisa pensante), e o mundo material como *res extensa* (coisa extensa). Como se sabe, Descartes² entendia o corpo como sendo um engenho mecânico e material, logo, o significado da *res extensa* incluía, além de todas as coisas materiais existentes no mundo, o próprio corpo humano como sendo a representação material da substância pensante. Por sua vez, a *res cogitans* representava o pensamento como sendo a substância primeira do ser, instituindo assim, a supremacia do homem em relação ao mundo físico e a todos os seres que não possuíam a *ratio* (a razão). Dessa forma, estabelece-se a dicotomia radical e definitiva entre o mundo natural, enquanto objeto de conhecimento, e o homem, enquanto sujeito do ato de conhecer. Esta divergência fundamental será a base para o afastamento cada vez maior entre a natureza e o ser.

Mas será que não havia outra maneira de se pensar a natureza? Será que, para podermos conviver com os caprichos da natureza, e dela retirarmos nosso sustento e desenvolvimento, deveríamos ter partido de uma dicotomia total entre o homem e o mundo natural? Acreditamos firmemente que não, e um exemplo de que podemos reverter essa cisão radical entre a natureza e o homem, é a idéia do desenvolvimento sustentável.

De fato, tentar estabelecer uma visão mais holística e integradora entre a teoria e a práxis, ou seja, associar o que fazer ao como se deve fazer, sempre foi a intenção de vários filósofos e cientistas sociais. Seguindo essa proposta, várias instituições e organismos nacionais e internacionais ligados ao meio ambiente tentam implementar o seguinte projeto: como conciliar o consumo dos recursos naturais com os fundamentos da sustentabilidade. Essa idéia ganhou diversas formas de atuação, como por exemplo, o desenvolvimento de técnicas para a produção de fontes de energia renovável, a pesquisa de novos modelos de reciclagem, a prática do reflorestamento de áreas degradadas, entre outras importantes ações. Todas essas atitudes visam controlar o consumo irresponsável da natureza, partindo do critério da racionalização do uso dos recursos naturais.

Todavia, uma nova forma de consumo ligada ao meio ambiente está se desenvolvendo nos últimos anos: é o turismo ecológico. Gostaríamos de ressaltar, antes de tudo, que o turismo ecológico é uma forma de consumo da natureza, e é este o principal motivo que o obriga a ser realizado de forma consciente, isto é, de maneira sustentável. Com efeito, parece que não se tem dado a devida atenção a este fato, qual seja, que o turismo é uma forma de consumo. A realidade de mercado prevê, através da lógica de consumo, que os produtos sejam constantemente repostos para que os clientes possam comprá-los, fenômeno que, obviamente, é impossível ocorrer com a natureza. Mas, apesar de o “produto” natureza ser bem mais nobre do que uma mera garrafa de refrigerante, e nos parecer, à primeira vista, que o mundo natural nunca vai se acabar, não nos enganemos: o turismo, antes de ser ecológico, é uma forma de consumo.

Partindo desse princípio, muito tem-se falado sobre a importância do turismo ecológico para a economia dos estados e dos países que possuem, por dádiva da natureza, verdadeiros paraísos terrestres com belas paisagens, animais exóticos e um ritmo de vida muito tranquilo e aprazível. De fato, seria um equívoco não aproveitar tais recursos naturais como fonte de renda reversível em benefício das populações locais, ao mesmo tempo que se deve promover a preservação das suas tradições e dos seus costumes, pois tais populações sempre sofrem alguma forma de influência, nem sempre positiva, da cultura e dos hábitos dos visitantes.

No entanto, não só a cultura desses povos vem sofrendo o impacto da presença cada vez maior e desorganizada dos turistas ecológicos. A natureza, que sempre teve o papel de seduzir o viajante, está sendo desprezada e encarada como mais um produto de consumo nas “excursões verdes”. A natureza, sempre considerada a causa e origem do ecoturismo, tem se tornado o alvo da Indústria do Lazer. Isso não seria um grande problema, se esse lazer fosse feito de maneira consciente. Mas, infelizmente, não é o que se tem verificado. O homem contemporâneo sente a necessidade de consumir seu tempo livre de maneira frenética e aleatória, realidade essa comprovada, por inúmeras pesquisas de mercado. De fato, podemos identificar o resultado de todo esse processo num fenômeno que nos parece extremamente problemático: a prática irresponsável e predatória do turismo ecológico, baseada na deturpada idéia contemporânea de natureza, em que consiste entender o mundo natural, fundamentalmente, como um produto de consumo.³

O fenômeno responsável por essa idéia desvirtuada acerca da natureza foi a dicotomia entre o homem e o mundo natural, proporcionada pelo processo de domínio, subjugação e conhecimento exaustivo dos mecanismos e dos processos naturais. Outro fator de fundamental importância para reforçar essa visão

distorcida é acreditar na falsa noção de que o mundo natural é uma fonte inesgotável de recursos a serem consumidos, indiscriminadamente, sem a necessidade de haver a preservação desta mesma fonte. Além desses fatores, existem ainda as inúmeras associações que várias religiões sempre fizeram entre Deus e a própria natureza. Porém, essa visão religiosa moderna não corresponde à antiga concepção grega de natureza, que entendia o princípio originário do universo como algo divino. Na antiga Grécia havia uma forma de reverência em relação ao mundo natural, totalmente diversa da que temos hoje. Quando o homem contemporâneo associa Deus à natureza, uma outra forma de se relacionar com o mundo natural se estabelece: se Deus é eterno, caridoso e inesgotável em toda sua infinita benevolência; nada mais lógico do que ver a natureza como possuidora de todos esses atributos divinos de eternidade e de inesgotabilidade. Ora, tudo que é eterno e inesgotável pode ser consumido, sem a menor preocupação de sustentabilidade ou controle.

O resumo desse longo processo em que se construiu a relação do homem com o mundo natural, está baseado nas três concepções acerca da natureza as quais fizemos referência – a científica, a divina e a mercadológica –, e tem como resultado, a idéia e o ideal contemporâneo de natureza. A clássica distinção entre natureza e cultura, proposta por célebres antropólogos e sociólogos, parece não ter muito mais sentido nos dias de hoje. A mídia nacional e internacional, com suas visões folclorizadas em relação ao mundo natural, juntamente com as políticas ambientais propostas por algumas entidades públicas ou não-governamentais, e por que não dizer, o próprio turismo ecológico, parecem ter uma interpretação homogênea e pasteurizada acerca da natureza. Por isso, não se precisa mais escrever vários tratados acadêmicos para se diferenciar natureza de cultura, pois atualmente o homem afirma: natureza é cultura. O homem cria tudo, desde as piscinas com ondas até estações de esqui em pleno deserto. O sonho de domínio e consumo da natureza só parece diminuir um pouco, quando o controle humano sobre o mundo natural é desafiado pelos ditos desastres naturais.

A reversão deste quadro se faz necessária e urgente. Acreditamos que a filosofia, associada à educação ambiental, poderia prestar um grande serviço em desfazer equívocos em relação ao entendimento do mundo natural e juntas construir uma idéia de natureza mais afinada com a realidade atual. Como uma das maiores preocupações da filosofia é a objetivação da teoria na práxis social, devemos procurar alcançar o maior número de pessoas. Uma excelente oportunidade para realizar essa proposta é o próprio ecoturismo, pois ele mobiliza milhões de pessoas no mundo inteiro, e tende a crescer cada vez mais. Como no Brasil esta realidade não é diferente, por que não aproveitar o momento atual para incluir o saber filosófico neste verdadeiro movimento social proporcionado pelo turismo ecológico?

Para isso, deveríamos conhecer melhor uma disciplina filosófica extremamente importante, que surgiu, na década de 1990, na Alemanha: a ecofilosofia. Como a ecofilósofa Márcia Gonçalves esclarece,⁴ a intenção dos ecofilósofos é fornecer o instrumental teórico para os atuais movimentos ecológicos, a fim de aprofundar discussões fundamentais para a questão ambiental, tendo como princípio a necessidade de reavaliar as múltiplas relações que o homem mantém com a natureza. Na verdade, a ecofilosofia é a filosofia da natureza aplicada na prática, em que consiste deslocar as reflexões a respeito do homem em direção das questões referentes à própria natureza. A partir dessa abordagem filosófica acerca da natureza, pode ser construída uma visão mais consequente em relação ao mundo natural. Entendemos que o espaço aberto pelo turismo ecológico pode ser um meio extremamente interessante para a aproximação do saber filosófico com a sociedade, e, assim, poder efetivamente construir um turismo ecológico sustentável.

Como Nietzsche nos diz: “São os tempos de grande perigo em que aparecem os filósofos. Então, quando a roda rola com sempre mais rapidez, eles e a arte tomam o lugar dos mitos em extinção. Mas projetam-se muito à frente, pois só muito devagar a atenção dos contemporâneos para eles se volta”.⁵

Acreditamos que o conhecimento filosófico tradicional e a ecofilosofia podem nos ajudar nesse momento de grande perigo pelo qual passa o meio ambiente. Não devemos esperar pelo auxílio de multinacionais comprometidas unicamente com suas taxas de crescimento e aumento de produção, e nem por líderes políticos que pensam em projetos como, por exemplo, o “Projeto Bosque Saudável”, que para evitar as queimadas da floresta propõe a derrubada de, absolutamente, todas as árvores. Ficamos atônitos com decisões como esta, pois não entendemos o que leva as pessoas raciocinarem dessa maneira. A resposta pode ser o completo e total desprezo pelo mundo natural, devido à vontade frenética de subjogação técnica e científica, e ainda, pela idéia que a natureza representa um produto de consumo inextinguível e auto-renovável. Fatos como esse nos fazem retornar à proposta da união entre a filosofia e a sociedade. A prática do turismo ecológico é o campo ideal para se formar uma consciência ecológica efetiva, partindo dos

conhecimentos filosóficos a serem aplicados pela educação ambiental. A intenção seria construir uma nova postura frente à questão ambiental, tendo como base o conhecimento filosófico. Dessa maneira, a prática do turismo ecológico poderia se tornar efetivamente sustentável, pois o respeito à natureza depende, primeiramente, do respeito pela própria vida humana, que passa anteriormente pela questão da consciência de si. Consciência de si como ato, isto é, a autoconsciência a respeito de si próprio e de seu papel na sociedade. Essas questões, aliás, são fundamentais para a filosofia, pois ela já trabalha há muito tempo com esses problemas. Sartre diz que temos a liberdade de consciência para a práxis social e individual.⁶ Este é o sentido do engajamento do homem consigo mesmo e com o todo social. Na verdade, a noção de engajamento é um dos pontos principais da filosofia existencialista de Sartre. O autor também afirma⁷ que estar engajado significa a condição do homem em situação, pois é isso que faz com que o indivíduo esteja situado na realidade que o circunda, e da qual ele faz parte. Assim, o homem pode dar um sentido real a sua existência, como fez o célebre personagem sartreano, Antoine Roquetin, que se engajou consigo mesmo e com seu papel na sociedade, na obra *A Náusea*.⁸

Outros dois conceitos fundamentais da obra sartreana, que acreditamos ser de vital importância para a questão ambiental, é a idéia de projeto e a de compromisso. Segundo Sartre, esses são os fundamentos para a construção de uma práxis individual e social, como está exposto em sua obra, *A Crítica da Razão Dialética*.⁹ A práxis estabelece a necessidade de ‘interiorização do exterior’ e de ‘exteriorização do interior’.¹⁰¹⁰ O indivíduo se compromete em um projeto de ação efetiva que é muito maior do que meras ações esporádicas sem um objetivo determinado, pois a idéia de compromisso orienta um projeto de vida. Ora, por que não integramos e direcionamos todos esses conceitos filosóficos, juntamente com a ecofilosofia, para pensar e agir no âmbito das questões ambientais?

A postura filosófica frente à realidade não deve ser vista como uma mera utopia que não tem a menor referência com a vida concreta. Muito pelo contrário, o engajamento individual e social deve ser entendido em seu sentido existencial, ou seja, como visão de mundo. Atualmente, as pessoas até se envolvem, mas não se comprometem com a questão ambiental, por isso, a idéia é desenvolver uma “representação de mundo”, uma *Weltanschauung* comum em relação à questão ambiental. Acreditamos que o respeito pelo meio ambiente passa, necessariamente e anteriormente, pelo respeito a si mesmo, mediante o processo de autoconsciência proposto pela filosofia. Esta é a base para a efetiva transformação do que está estabelecido, por meio da concreta mudança individual. Partindo da afirmação do “Eu”, o homem pode alterar seu cotidiano. Como afirma Maria Civiletti, citando Mead:

Embora o indivíduo se forme a partir do social, via processo de internalização, é importante ressaltar que este processo é profundamente dialético, possuindo o sujeito um papel ativo. Um indivíduo isolado não é capaz de reorganizar toda a sociedade, mas ele a afeta continuamente por meio de sua própria atitude, pois provoca a reação do grupo face a ele, responde a esta reação, o que por sua vez muda a atitude do grupo”.¹¹

Estamos falando de uma ação efetivamente concreta. Concordamos totalmente com Adorno quando ele afirma que: “Uma reflexão pura, que se abstém de toda intervenção, serve apenas para reforçar aquilo diante da qual retrocede atemorizada”.¹² Devemos parar de pensar que a filosofia não tem a menor implicação com a realidade. As idéias têm conseqüências e podemos ver isso todos os dias, na filosofia política, no direito, na economia e em vários setores da vida real que afetam diretamente nossa existência cotidiana de maneira dinâmica e transformadora. Como Civiletti nos alerta: “A relação cultura/indivíduo não é um dado, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, e sim um plano de negociações onde seus membros estão em constante processo de recriação e reiteração de informações, conceitos e significados”.¹³

Esta é a importância do pensamento filosófico para a valorização do meio ambiente: quando o homem estabelece a consciência de si como ato, ou seja, quando se vê como um ser individual e universal e aplica essa realidade a sua própria vida e à sociedade, ele constrói uma nova visão de mundo. Essa visão de mundo é semelhante àquela que nós fizemos referência, quando abordamos o ideal de natureza desenvolvido pelo homem grego. O homem se percebe um com o Todo, isto é, ele se compreende como parte indissociável do mundo natural, e por isso, nunca aceitará a idéia deturpada de natureza, que vê o mundo físico como produto de consumo. Para essa nova postura, que pretende reavaliar o atual processo de interação do homem com a natureza, a ecofilosofia pode trazer todo o instrumental teórico para elaboração de uma práxis, efetivamente, sustentável e conseqüente. Dessa maneira, o turismo ecológico sustentável poderia ser realmente viável, pois

evitaria as determinantes autoritárias da Indústria do Lazer. A solicitação é a seguinte: menos profissionalismo de mercado e mais formação filosófica no campo do turismo ecológico.

O início desse processo poderia ser realizado pela educação ambiental nas próprias rotinas dos passeios ecológicos, como, por exemplo, por meio da antiga prática grega chamada de movimento peripatético, no qual havia a interação do discurso filosófico com a prática da caminhada, ou seja, andar e pensar ao mesmo tempo. Que melhor lugar para resgatar essa prática do que nos passeios ecológicos? Poderiam ser ministradas palestras, pequenos seminários, discussões coletivas, inclusive com o uso de novas mídias, como o desenho animado, a história em quadrinhos e até a encenação teatral; a fim de integrar, nas próprias sedes das excursões ecológicas, o discurso filosófico com a questão ambiental. Por que encontramos, na maioria dos folhetos e das propagandas que divulgam o turismo ecológico, objetivos direcionados apenas para a aventura, para a fruição da beleza, para a saúde física, para o alívio do estresse, etc? Obviamente, todos esses objetivos são muito importantes e devem ser mantidos, mas não bastam para que haja a mudança de paradigma que propomos. Não nos esqueçamos de que: “São os tempos de grande perigo em que aparecem os filósofos”.¹⁴ Devemos ter em mente que o primeiro passo para que exista uma prática sustentável no campo do turismo ecológico é que essa experiência tenha um forte e profundo embasamento teórico. Acreditamos que a filosofia pode instaurar na atividade do turismo ecológico uma nova proposta de sustentabilidade ambiental. Seria muita arrogância de nossa racionalidade ocidental contemporânea acreditar que problemas fundamentais como a questão da autoconsciência individual - que pode se refletir na práxis cotidiana - pudessem ser uma questão menor, e que já estaria resolvida há muito tempo. De fato, essa questão não está nem de longe resolvida. Caso contrário, não estaríamos investindo milhares de páginas de pesquisa, inúmeras reuniões, congressos e palestras para reaproximar o homem da natureza e engajar os indivíduos em causas sociais. Nesse compromisso da filosofia com a causa ambiental poderia ser construído um verdadeiro esclarecimento ecológico, uma espécie de *aufklärung*¹⁵ ambiental, proporcionando, assim, uma idéia mais conseqüente a respeito da natureza. Este esclarecimento teria um sentido efetivamente emancipatório, e não repressor e unilateral, como apontado por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento*.¹⁶ De fato, a conhecida Escola de Frankfurt entendia que a Indústria Cultural fazia o papel de mistificação das massas por meio de um falso esclarecimento. Esse esclarecimento inculcava na sociedade, por intermédio dos mecanismos de opressão existentes nos meios de comunicação de massa, a idéia de que a razão instrumental seria o ápice da humanidade em seu processo de desenvolvimento racional. A cultura mercantilizada serviria para esse processo de uma falsa emancipação humana. Como Rodrigo Duarte afirma, esta falsa idéia de esclarecimento é proporcionada pelo: “medo ancestral do homem diante das ameaçadoras forças naturais”, que, por sua vez, “se corporificou no conceito moderno de ‘técnica’, que não tem como objetivo a felicidade do gênero humano, mas apenas uma precisão metodológica que potencialize o domínio sobre a natureza”.¹⁷

A questão fundamental é fazer uma crítica rigorosa à visão antropocêntrica de natureza, na qual o homem é considerado como o centro do mundo, e a natureza uma fonte inesgotável de riquezas. Nem uma visão idílica, bucólica e ufanista em relação à natureza, nem tão pouco a proposta do “bosque saudável” ou do meio ambiente encarado como mero produto de consumo. Devemos ter a preocupação de restaurar uma visão holística a respeito da natureza numa perspectiva contemporânea, contrária, obviamente, à falsa idéia de reunificação do homem com a natureza, pela prática do consumo proposta pela Indústria Cultural-do-Lazer. A idéia é compreender o homem e o mundo natural, numa relação efetiva e concreta de convívio verdadeiramente sustentável. Aliás, as populações indígenas sempre tiveram essa preocupação de equilíbrio sustentável, vide o célebre caso do chefe da tribo americana sioux que, já no século XIX, reclamava do descaso que o homem branco tinha pela natureza com a prática da caça indiscriminada dos bisões, afetando, assim, o equilíbrio entre o homem e o mundo natural. Ou ainda, lembremo-nos do profundo respeito que as tribos indígenas brasileiras têm em relação à natureza, considerado-a origem e fonte da vida orgânica e inorgânica.

Parece, realmente, que o problema está em nossa atual matriz racionalista ocidental que tudo quer catalogar, sistematizar e quantificar. Quase na mesma época em que na Grécia, os filósofos da natureza afirmavam a integração harmônica e orgânica do homem com o mundo natural, temos no longínquo oriente, aproximadamente no século VI a.C, as seguintes palavras de Lao Tsé, (popularmente, o “Velho Filósofo”): “Tudo que existe, é um incessante vir e voltar, um nascer e morrer. O que retorna, volta ao Imperecível. Quem isto compreende é sábio. Quem não compreende é autor de males”.¹⁸ Talvez, um dos males provocados pelos que não compreendem essa unidade com o Todo, é o patente desrespeito do homem

contemporâneo em relação ao mundo natural. Tanto para os antigos filósofos do ocidente, os filósofos da physis, como para o taoísmo do “Velho Filósofo”, a natureza sempre foi o princípio gerador e unificador do ser com algo que está para além da própria compreensão humana. Faria-nos muito bem um pouco de humildade em relação à natureza, a fim de entendermos que somos apenas uma parte em relação ao Todo incognoscível. Ao mesmo tempo, essa humildade não provocaria uma mera contemplação bucólica e passiva, mas antes, a decisão prática de integrar a filosofia e a ecofilosofia com as causas ambientais, e com todos os desdobramentos relativos ao meio ambiente. Um desses desdobramentos, em que a filosofia pode e deve atuar é, exatamente, a questão do turismo ecológico, para que possa torná-lo efetivamente sustentável. Não se deve permitir que a lógica de mercado e a Indústria Cultural ocupem o valioso espaço do turismo ecológico, e o tornem definitivamente insustentável, por meio de uma mercantilização irresponsável.

Por que continuar, apenas, com a prática da coleta dos dejetos lançados nas trilhas das florestas, e com os processos de bioremediação das áreas degradadas por ação dos turistas “descuidados”, quando se pode fazer uma intervenção educativa muito mais ampla? Como Carlos Walter Porto Gonçalves¹⁹ nos diz, temos que parar de pensar sobre o “meio” ambiente e passar a entendê-lo por inteiro. Este é o papel da educação. Quando se educa o aluno no sentido de que ele não deve depredar um monumento histórico ou uma pracinha, porque essas coisas pertencem a ele mesmo, inaugura-se um novo mundo para o jovem. O conceito de cidadania passa a ter um significado real e concreto para ele, e nunca mais essa palavra terá um sentido abstrato e desprovido de referência imediata com a realidade. Logo, é imprescindível a interiorização do conceito de pertencer. O homem deve aceitar que pertence ao meio ambiente, para se poder criar uma espécie de “cidadania ecológica”, e, com isso, desenvolver um sentido de identidade com a natureza.

Uma das melhores maneiras de promover o respeito e a responsabilidade com uma determinada cultura é, exatamente, conhecer e se envolver com esta cultura. Por que não transpomos essa lógica de relacionamento para a questão ambiental, particularizando essa ação no caso do turismo ecológico? Ou seja, por que não aproveitar o envolvimento que as pessoas estabelecem com o meio ambiente, pela atual prática do turismo ecológico, para podermos incorporar, no mesmo momento, o conhecimento filosófico acerca da natureza. A prática filosófica sendo utilizada como ferramenta, para que o indivíduo procure se aprofundar no conhecimento de si mesmo (conhecimento de si como ato), juntamente com uma percepção mais conseqüente em relação à natureza, partindo sempre das questões fundamentais concernentes ao meio ambiente.

O ponto de intersecção para instaurar esse diálogo, o que chamamos na falta de termo melhor, de aufklärung ambiental, seria exatamente, a prática do turismo ecológico, em que a educação ambiental poderia viabilizar esse discurso integrador. Essencial seria interiorizarmos a idéia de pertencer ao mundo, ou como Heidegger²⁰ nos diz, nos entender como ser-no-mundo, a partir de outro conceito fundamental para o autor, que é o da circunvisão. Como Márcia de Sá Cavalcante afirma, em nota ao texto de Heidegger, Ser e Tempo, o significado de circunvisão é: “A construção do mundo cotidiano das ocupações não é cega, mas guiada por uma visão de conjunto, a circunvisão, que abarca o material, o usuário, o uso, a obra, em todas suas ordens”.²¹ Acreditamos, firmemente, que a aplicação de todos esses conceitos filosóficos à questão ambiental poderia dar uma nova visão a respeito da relação do homem com a natureza, isto é, uma visão mais consciente do mundo natural a partir da consciência de si.

Como está citado na epígrafe desse trabalho, quem dá sentido à natureza é o próprio homem, é ele que a contempla e reflete sobre ela: “É a presença do homem que torna a existência dos seres interessante”.²² Contudo, o contínuo abandono e o desprezo acerca do saber filosófico deixou o homem sozinho com sua própria falta de consciência a respeito de si mesmo, do outro, e do mundo natural. Por isso, se faz urgente mudar o paradigma de abordagem sobre a questão ambiental, e aceitar o auxílio dos filósofos e dos ecofilósofos para integrar às fileiras das pessoas comprometidas com o projeto ambiental.

NOTAS

1 Citado por: DOBRÁNSZKY, Enid Abreu. No tear de palas: imaginação e gênio no século XVIII - uma introdução. Campinas: Papirus, 1992. p. 129.

2 DESCARTES, René. Discurso do método: meditações; objeções e respostas; as paixões da alma; cartas. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Os Pensadores.

3 A idéia de que a natureza passa a ser vista como um produto de consumo pela sociedade contemporânea, é

um desdobramento proposto por nós, em relação à Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt. De fato, entendemos que a Indústria do Lazer opera de maneira análoga à Indústria Cultural, no sentido da “mistificação das massas”, a partir da falsa idéia de reunificação do homem com a natureza pela prática do consumo. Como Rodrigo Duarte esclarece, a Indústria Cultural representa a “falsa identidade do universal e do particular”, ou seja, a aparência de que o indivíduo e o todo se encontram reconciliados quando, na verdade, tal sistema é um poderoso instrumento para – simultaneamente – gerar lucros e exercer um tipo de controle social: DUARTE, Rodrigo. Adorno/Horkheimer & a dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 38.

4 GONÇALVES, Márcia C. A Ecofilosofia chega ao Brasil. Senac e Educação Ambiental, Rio de Janeiro, Senac Nacional, v. 10, nº 3, 2001.

5 Citado por Emmanuel Carneiro Leão. HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 11. Parte I.

6 A idéia de intencionalidade da consciência proposta por Sartre, isto é, fornecer à consciência um caráter dinâmico e um sentido intencional, foi influência da Fenomenologia de Husserl. Para Sartre, a consciência humana está intrinsecamente ligada ao mundo: “A consciência e o mundo são dados de um só golpe: exterior por essência à consciência, o mundo é por essência relativo a ela”. Citado por: MACIEL, Luiz C. Sartre: vida e obra. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986. p. 35.

7 SARTRE, Jean-Paul. O Existencialismo é um humanismo. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Os Pensadores.

8 Id. A Náusea. Trad. de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983. (Grandes Romances)

9 Id. A Crítica da razão dialética: precedido por questões do método. Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

10 Id. (1978) op. cit., p. 163.

11 CIVILETTI, Maria V. P. Interação social, cultura e desenvolvimento. Ciências Humanas, Rio de Janeiro, Gama Filho, v. 18, nº 30, ago., 1995. p. 121.

12 Citado por: RAMOS DE OLIVEIRA, Newton et al. Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 180.

13 CIVILETTI, Maria V. P. (1995) op. cit., p. 121.

14 Citado por Emmanuel Carneiro Leão HEIDEGGER, M. Ser e Tempo. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 11. Parte I.

15 Este termo foi utilizado no período do Iluminismo, para identificar a possibilidade do “esclarecimento”, da “iluminação”, que o conhecimento poderia provocar no indivíduo, e por conseguinte, em toda a sociedade. Na verdade, o sentido de esclarecimento que propomos está fundado na idéia de razão emancipatória, exposta pela Escola de Frankfurt, e não com o esclarecimento racionalista proveniente da razão instrumental, o qual é posto em cheque pela Teoria Crítica da Sociedade. Utilizamos, assim, apenas o termo aufklärung como uma palavra desprovida do significado opressor da racionalidade iluminista.

16 ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 17 DUARTE, Rodrigo. (2002) op. cit., p. 27.

18 TSÉ, Lao. Tao Te King: cumprimento da ordem cósmica. Trad. de Huberto Rohden. São Paulo: Fundação Alvorada, [s.d.] p. 72-73.

19 GONÇALVES, Carlos W. P. A Amazônia não é um vazio demográfico cultural. Senac e Educação Ambiental, Rio de Janeiro, Senac Nacional, v. 11, nº 2, 2002.

20 HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Parte I.

21 Id. ibid., p. 314.

22 DIDEROT, D. Apud. DOBRÁNSZKY, E. (1992) op. cit., p. 129.